

# Психология одаренности



Кафедра прикладной психологии

# Психология одаренности

Учебно-методический комплекс

2010

УДК 159.928 (075.8)  
ББК 88.837я73+88.840.3я73  
П 86

Автор-составитель: преподаватель кафедры прикладной психологии УО «ВГУ им. П.М.Машерова» **Е.В.Шкетик**

Рецензент:  
заведующий кафедрой прикладной психологии УО «ВГУ им. П.М.Машерова», кандидат психологических наук, доцент **О.Е. Антипенко**

Учебно-методический комплекс, разработанный в соответствии с образовательным стандартом для психологических специальностей, познакомит студентов с современными подходами к анализу спектра проблем, касающихся феномена одаренности, с закономерностями формирования личности одаренных детей в процессе возрастного развития.

Предназначен для студентов специальности «Психология» (ДО и ОЗО), изучающих дисциплину «Психология одаренности», а также для преподавателей соответствующей дисциплины.

УДК 159.928 (075.8)  
ББК 88.837я73+88.840.3я73

УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

## СОДЕРЖАНИЕ

	Стр.
<b>ВВЕДЕНИЕ..</b> .....	5
<b>РАЗДЕЛ I. Курс лекций</b> .....	8
Лекция 1. История изучения одаренности зарубежной и отечественной психологии .....	8
Лекция 2. Одаренность в структуре способностей .....	18
Лекция 3. Влияние генетических и средовых факторов на формирование и развитие одаренности .....	38
Лекция 4. Общая одаренность: понятие и структура .....	39
Лекция 5. Специальная одаренность.....	47
Лекция 6. Индивидуальные различия одаренности. Характерные особенности личности одаренного ребенка .....	57
Лекция 7. Основные проблемы одаренных детей.....	65
Лекция 8. Методы диагностики одаренности .....	74
Лекция 9. Особенности организации обучения одаренных детей и подростков.....	79
Лекция 10. Особенности организации воспитания одаренных детей и подростков в семье.....	85
<b>РАЗДЕЛ II. Планы практических занятий</b> .....	90
Занятие 1. Способности как феномен .....	90
Занятие 2. Основные современные концепции одаренности .....	90
Занятие 3. Специальная одаренность .....	90
Занятие 4. Особенности личности одаренного ребенка .....	90
Занятие 5. Проблемы одаренных детей .....	91
Занятие 6. Диагностика одаренности .....	91
<b>РАЗДЕЛ III. Тематика курсовых, контрольных работ и рефератов</b> .....	92
Тематика контрольных работ.....	92
Тематика курсовых работ .....	93
Тематика рефератов .....	94
<b>РАЗДЕЛ IV. Вопросы к экзамену по дисциплине</b> .....	95
<b>РАЗДЕЛ V. Проверочные тесты по дисциплине «Психология одаренности»</b> .....	97
Ключи к тестам .....	106
<b>Список литературы</b> .....	107

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время наблюдается повышенный интерес к проблеме одаренности, к проблемам выявления, обучения и развития одаренных детей и, соответственно, к проблемам подготовки педагогов, психологов для работы с ними.

Одаренность сейчас определяется как способность к выдающимся достижениям в любой социально значимой сфере человеческой деятельности, а не только в академической области. Одаренность следует рассматривать как достижения и как возможность достижения. Смысл утверждения в том, что нужно принимать во внимание и те способности, которые уже проявились, и те, которые могут проявиться.

Проблема одаренности представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных научных дисциплин. Основными из них являются проблемы выявления, обучения и развития одаренных детей, а также проблемы профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и управленцев образования для работы с одаренными детьми.

С психологической точки зрения необходимо отметить, что одаренность представляет собой сложный психический объект, в котором неразрывно переплетены познавательная, эмоциональная, волевая, мотивационная, психофизиологическая и другие сферы психики человека.

Особенности, присущие одаренным, обогащают нашу жизнь во всех ее проявлениях и делают их вклад в нее чрезвычайно значимым. Во-первых, одаренных отличает высокая чувствительность во всем, у многих высоко развито чувство справедливости; они способны чутко улавливать изменения в общественных отношениях, новые веяния времени в науке, культуре, технике, быстро и адекватно оценивать характер этих тенденций в обществе. Вторая особенность — познавательная непрекращающаяся активность и высоко развитый интеллект дают возможность получать новые знания об окружающем мире. Творческие способности влекут их к созданию новых концепций, теорий, подходов. Оптимальное сочетание у одаренных детей интуитивного и дискурсивного мышления (в подавляющем большинстве случаев при доминировании первого над вторым) делает процесс получения новых знаний весьма продуктивным и значимым. В-третьих, большинству одаренных свойственны большая энергия, целеустремленность и настойчивость, которые в сочетании с огромными знаниями и творческими способностями позволяют претворять в жизнь массу интересных и значимых проектов.

Среди педагогов и психологов существует, как минимум, две точки зрения на обучение одаренных. Согласно одной из них, для обучения

одаренных детей необходимо создавать специальные классы и специальные образовательные учреждения. Согласно другой точке зрения, одаренные дети должны обучаться вместе со всеми детьми, иначе они не научатся жить среди «нормальных» людей, общаться и работать с ними.

Пока нет комплексной диагностики, позволяющей определить общую и специфическую одаренность, склонность ребенка к тому или иному виду творчества. Одаренность обнаруживается только тогда, когда ей каким-то образом удалось проявиться и закрепиться. Еще не полностью учитывается тот факт, что в силу личностных особенностей одаренные дети наиболее чувствительны к неадекватным оценкам, несправедливым и негативным воздействиям. В этой области имеется дефицит знаний об особенностях поведения и мышления одаренных детей, их личностном развитии и воспитании.

Практическая реальность высвечивает и то, что школа испытывает особые потребности в учебниках и программах, в которых учитывались бы индивидуальные запросы и интересы одаренных детей. В программах не закладываются альтернативные пути продвижения талантливого ребенка за пределы курса.

В заключение необходимо напомнить, что работа педагога и психолога с одаренными детьми — это сложный и никогда не прекращающийся процесс. Он требует от учителей и воспитателей личностного роста, хороших, постоянно обновляемых знаний в области психологии одаренных и их обучения, а также тесного сотрудничества с психологами, другими учителями, администрацией и обязательно с родителями одаренных. Он требует постоянного роста мастерства педагогической гибкости, умения отказаться от того, что еще сегодня казалось творческой находкой и сильной стороной.

Главная цель изучения дисциплины «Психология одаренности» - ознакомление студентов с современными подходами к анализу спектра проблем, касающихся феномена одаренности, с закономерностями формирования личности одаренных детей в процессе возрастного развития; формирование умений самостоятельно осуществлять выбор адекватной конкретной ситуации, диагностического аппарата для исследования уровня развития общих и специальных способностей. Именно изучение дисциплины «Психология одаренности» позволяет оказывать психологическую помощь одаренным детям, а также искать новые креативные формы взаимодействия психолога с данной категорией детей. Особое внимание уделяется проблеме формирования профессионального мировоззрения студентов на проблемном поле психологии одаренности.

#### Задачи изучаемой дисциплины:

1. Выстроить представления о феномене одаренности в условиях существования различных точек зрения на природу явления.

2. Проанализировать теоретические подходы к исследованию творчества и одаренности в отечественных и зарубежных концепциях.
3. Определить значимые психолого-педагогические и социально-педагогические проблемы развития одаренности.
4. Сформировать установку на развитие одаренности как результата взаимодействия когнитивной, эмоциональной и потребностно-волевой сфер личности и бессознательной, продуктивной активности психики.

Репозиторий ВГУ

## РАЗДЕЛ I. КУРС ЛЕКЦИЙ

### Лекция 1.

#### История изучения одаренности зарубежной и отечественной психологии

*Эволюция учения об одаренности в зарубежной и отечественной психологии. Возникновение учения об одаренности. Учения об одаренности Платона, Демокрита, Сократа. Природа одаренности. Мировоззрение Хуана Уарте и Канта на феноменологию одаренности. Труды Дж.Локка и Гельвеция).*

*История изучения одаренности в зарубежной психологии (Экспериментальные исследования природы одаренности в середине XIX века. Психолого-педагогические и нравственно-правовые аспекты проблемы «насильственности таланта» в работах Френсиса Гальтона. Создание психодиагностического аппарата для исследования одаренности. Зарождение новой отрасли психологической науки - психологии способностей. Функционалистический подход к проблеме одаренности в рамках ассоциативной психологии (Вильгельм Вундт). Состояние теории одаренности в начале XX века (Г.И. Россолимо, Штерн, Л. Термен, П.Торренс, Гилфорд, Ч. Спирмен, Л.Терстоун). Признание автономности психологии одаренности (Комитет по образованию США, 1971) в научном психологическом пространстве.*

*Проблема одаренности в исследованиях отечественных ученых (Творчество В.И. Экземперского в рамках генезиса технологий развития способностей у детей. Интенсификация развития психологии способностей усилиями отечественных психологов: новаторство группы московских психологов под руководством Н.К. Гурьянова, вклад Б.М. Теплова в развитие психологии способностей, прогрессивные публикации А.Н. Леонтьева. С Л Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Т. Ковалева и пр.. Проблематика «возрастной одаренности» в трудах Н.С. Лейтеса. Развитие отрасли: в 80-е годы XX века (В.Э. Чудковский, В.С. Юркевич, Ю.З. Гильбух. Исследования творческой одаренности в основополагающих трудах по психологии творчества А.М. Матюшкина и Д.Б. Богоявленской.*

#### **Общее понятие об одаренности**

Одаренность занимает одно из ведущих мест среди самых интересных и загадочных явлений. Проблемы ее развития волновали педагогов, психологов, родителей на протяжении столетий. В настоящее время наблюдается качественный скачок в развитии новых технологий, возрастание потребности общества в людях, которые обладают нестандартным мышлением, умеют ставить и решать новые задачи, относящиеся к будущему. Именно принципиальной новизной, оригинальностью подхода отличаются результаты деятельности талантливого, одаренного человека. *Одаренным* принято называть того, чей дар превосходит средние возможности, способности большинства. Среда и воспитание либо подавляют этот дар, либо помогают ему раскрыться. Поэтому сегодня актуально выявление и развитие одаренности у детей, а также условия их воспитания.



Существует множество подходов к определению понятия «одаренность», поэтому до настоящего времени нет его четкой формулировки. Во многих языках слово «одаренность» происходит от слов «дар», «подарок». В еврейском языке соответствующее слово означает «быть одаренным, богато наделенным, талантливым». «Бог одарил меня, и у меня ни в чем нет недостатка», говорится в первой книге Моисея. Психолог Пассоу определял *одаренность* как возможность достигать выдающихся результатов в какой-либо области науки, искусства, социальных отношений. В 1971 году Министерство образования США приняло определение Марланда: *одаренными* считались дети, у которых эксперименты отмечали выдающиеся таланты и возможность достигать особых результатов в одной или нескольких областях; общие интеллектуальные способности; специфическую компетенцию; креативное мышление; лидерские качества; художественные способности; психомоторные способности.

Д. Фельдман описывает *одаренность* как осязаемую комбинацию эмоциональных, интеллектуальных и зависящих от окружающего мира факторов. Как считает Д. Фельдман, каждый ребенок талантлив; цель воспитания состоит в том, чтобы как можно более разнообразно развивать этот талант. Хорошая система воспитания должна отвечать потребностям ребенка, развивать его потенциал, что позволяет ему самостоятельно преодолевать слабости.

*Одаренность* не обязательно бывает равнозначной гениальности. Великий скрипач Исаак Ширин считал себя не одаренным, а, скорее, талантливым. По его мнению, одаренным был Бетховен, тогда как он лишь талантливо интерпретирует гениальные творения Бетховена.

Э. Ландау выделяет три различных уровня: талант, одаренность и гениальность. *Талант* находит свое выражение в какой-либо определенной области. *Одаренность* - основная черта личности талантливого человека, которая позволяет переносить свой талант на более высокие уровни. *Гений* - редкий феномен с еще более широкими возможностями выражения, которые позволяют таланту, пониманию и/или реализации дарования проявиться также в международном масштабе как нечто исключительное.

Без поддержки таланта дарование и гениальность не могут реализоваться. Это относится к интеллекту в целом. *Высокий уровень интеллекта не принадлежит феномену одаренности*. Только в результате определенного процесса из интеллекта получается одаренность. По мнению А.М. Матюшкина, отождествление одаренности с высоким уровнем развития мышления искусственно и неправомерно. Интеллект не существует сам по себе, а успешность, достижения часто зависят от эмоционального настроения, чувств, интересов, потребностей, воли, упорства и многого другого, что относится к личным особенностям человека. Одаренность - это особый склад личности.

С позиции социальной педагогики, которую представляет А.И. Савенков, одаренность - это комплексная характеристика сферы способностей, включающая своеобразное сочетание способностей к выдающемуся исполнению какой-либо деятельности; интеграцию способностей, обуславливающую широту возможностей человека; умственный потенциал, целостную характеристику познавательных возможностей и способностей к учению; совокупность задатков, ярко выраженных природных предпосылок способностей; талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений. *Одаренность* - «уровень развития способностей, определяющих диапазон деятельностей, в которых человек может достичь больших результатов», - считает Н. Лейтес.

С психологической точки зрения, *одаренность* рассматривается многоаспектно и понимается как:

- своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других;

- общие способности, или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности;

- умственный потенциал, или интеллект; целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению;

- совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей;

- талантливость; наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности.

Исследователь А.И. Еремкин считает, что *одаренность* - это «свойство человеческой индивидуальности, проявляющееся в совокупности ее духовных сил и природных способностей, обеспечивающих высокий уровень творчества, результаты которого определенным образом изменяют или преобразуют окружающий мир». По его мнению, *одаренность* является нормой для любого человека, а ее отсутствие связано с неверным воспитанием и образованием. Ростки одаренности существуют в каждом и дают возможность творить, развивать этот дар в себе, способствовать созданию условий для развития творческого потенциала в других людях.

*Одаренность* имеет несколько различных значений: как представление о наследственных предпосылках, уровне умственного развития, характеризующем каждого человека и т.д. Чаще используют данный термин для обозначения высокого уровня развития способностей общих (умственных) и специальных.

## *Учения об одаренности в истории философии.*

Всем известно, что умственные возможности людей неравны. Это не секрет ни для науки, ни для обыденного сознания. Различия эти часто проявляются уже в детстве. Первым объяснением природы индивидуальных различий и существования выдающихся способностей у отдельных людей было заключение об их «неземном», божественном происхождении. Выдающийся человек (гений), по мнению древних, счастливый избранник богов. Он послан на землю для того, чтобы преодолеть обыденные представления и силой духа озарить человечеству путь к совершенству и величию.

Минуя понятие «божественный дар», объяснить достижения выдающихся художников, поэтов (а впоследствии ученых и общественных деятелей) в ту пору возможным не представлялось. Трактаты о гении философов, начиная с Пифагора, Платона и Аристотеля и включая их многочисленных последователей в более поздние времена, содержат много интересных фактов, наблюдений и выявленных на их основе закономерностей. Однако разрабатывалось все это автономно от образовательной деятельности.

Эти представления породили и соответствующую терминологию. С древнейших времен вплоть до 19 в. (А. Баумгартен, Г. Гегель, И. Кант и др.) в научных трактатах прочно утвердился термин «*гений*» (от лат. *genius* - дух). Им обозначали явление, которое в более поздние времена стали называть значительно скромнее — «субъектом творческой деятельности».

В античной культуре «*гений*» - фигура мифологическая, соединяющая в себе бессмертное божество и смертного человека. Именно это представление о сочетании божественного духа с человеком и было основой представлений о гении в европейской философии и в обыденном сознании вплоть до конца XIX в. Поэтому люди часто были склонны мистифицировать происхождение, жизнь и деятельность гениев. Биографии выдающихся людей обычно обрастали множеством легенд, слухов и самых невероятных подробностей. Например, о выдающемся древнегреческом философе, астрономе и математике Пифагоре ходила легенда о том, что он был сыном Аполлона или Гермеса, что у него было золотое бедро, что он помнил обо всех воплощениях своей души.

Со временем эти легенды стали восприниматься как неотъемлемая часть «*имиджа гения*». Многие выдающиеся люди сами сочиняли о себе фантастические истории, распространяли слухи, чем активно способствовали созданию вокруг собственной личности «ореола таинственности».

Учения о гении и гениальности разрабатывались первоначально автономно от социально-педагогической практики. Однако в

представлении практически всех выдающихся философов прошлого (Платон, Аристотель, а впоследствии и А. Баумгартен, И. Кант и др.) божественная предопределенность *гениальности* не отменяет и не исключает важности воспитания и образования. Каждый из них по-своему обосновывал эту точку зрения. Однако значимость обучения, равно как и других внешних (средовых) воздействий, все же считали делом второстепенным по сравнению с самим «божественным» даром.

Термин «*талант*» стал использоваться практически одновременно с термином «гений». Но в отличие от «гения», «талант» имеет не столь благородное происхождение. Первоначально словом талант (от греч. *talanton*) именовалась крупная мера золота.

А.И. Савенков предполагает, что появление термина «талант» в научном обиходе было связано с представлениями о возможности измерения степени гениальности. Возможно, что первоначально «талант» и был призван выступить единицей измерения гениальности. Постепенно сформировалось представление о *таланте* как просто высокой степени развития способностей к определенному виду (видам) деятельности, в то время как под «*гением*» стали понимать высший, максимальный уровень их проявления, расположенный над талантом.

Важной особенностью представлений о гении, с древнейших времен и вплоть до XIX в., является то, что и наука, и обыденное сознание твердо придерживались убеждения, что *гениальность* может проявиться только в искусстве. Государственным деятелям, военачальникам и даже ученым в звании гения отказывали.

Термин «гений» приобрел значение, близкое современному, в эпоху *Возрождения*. Ее представители признавали гениальность божественным даром, врожденным, присущим истинным художникам в самом широком смысле этого слова. Одной из первых попыток глубокого философско-психологического осмысления проблемы одаренности было исследование испанского врача, жившего в эпоху Возрождения Хуана Уарте. Его работа была одним из первых в истории психологии трудов, где в качестве основной задачи рассматривалось изучение индивидуальных различий в способностях с целью дальнейшего профессионального отбора.

В качестве основных способностей он выделял фантазию (воображение), память и интеллект. Науки и искусства оценивались с точки зрения того, какую из трех способностей они требуют. Х. Уарте подчеркивал зависимость таланта от природы, однако это, по его мнению, не означает бесполезности воспитания и труда. При этом, говоря о воспитании и обучении талантов, он акцентировал внимание на необходимости учета индивидуальных и возрастных особенностей обучаемого.

Х. Уарте высказал мысль о необходимости создания государственной системы профессионального отбора. Он писал о том, что для того, чтобы никто не ошибался в выборе той профессии, которая больше всего

подходит к его природному дарованию, государю следовало бы выделить уполномоченных людей великого ума и знания, которые открыли бы у каждого его дарование еще в нежном возрасте и заставили обязательно изучать ту область знания, которая ему подходит.

Особый интерес представляет предложенный Х. Уарте подход к методике диагностики одаренности. Он предлагал оценивать латентную (потенциальную) одаренность по внешним признакам (формы частей лица, характер волос и др.). Впоследствии эта ветвь диагностики была признана в психологии тупиковой. Но с развитием генетики постепенно становилось ясно, что внешний облик и особенности психики, в частности умственная одаренность, далеко не нейтральны по отношению друг к другу.

### *Теория «чистой доски»*

По утверждениям историков эпоху Возрождения сменил период, названный «классицизмом». Все активнее обсуждался вопрос о происхождении гениальности. Разногласия возникали по поводу того, является ли какой-либо художественный талант (живописный, поэтический и др.) даром божественным или он имеет земное происхождение.

Идея о божественной предопределенности выдающихся способностей (гениальности) не стала исключением.

Разделение труда, процесс дальнейшей дифференциации наук и искусств, совершенствование образовательно-воспитательной практики поставили новые проблемы перед теоретиками этого периода. По существу все свои надежды они возлагали на воспитание. Причем художественно-эстетическому воспитанию они отводили особую роль, потому что считали, что оно способно смягчить врожденный эгоизм людей.

Одним из видных представителей этой эпохи был английский философ и педагог Джон Локк, который выдвинул ряд теоретических положений, вошедших в фундамент идеологии *Просвещения*:

- не существует врожденных идей, процесс познания возникает в опыте и на основе опыта;
- разум человека с самого начала представляет собой «чистую доску» («*tabula rasa*»);
- нет ничего в разуме, чего не было бы раньше в чувствах.

Используемый Локком термин «чистая доска» был предложен еще Аристотелем, но в сознании педагогов и психологов нашего времени он прочно связан с философией эпохи Просвещения, так как именно в это время приобрел современное звучание. Дж. Локк считал, что до соприкосновения с материальным миром человеческая душа - «белая бумага, без всяких знаков и идей».

Конечно, взгляды теоретиков эпохи Просвещения не были лишены противоречий. Так, теоретик этого периода Гельвеций придерживался бо-

лее радикальной точки зрения, утверждая, что от природы все люди равны. Отсюда и его основной вывод о необходимости всеобщего воспитания и образования.

Идея представителей эпохи Просвещения заключалась в том, что никакого дара, ни божественного, ни врожденного вообще не существует, и подчеркивалась мысль о том, что природа свои дары делит поровну. Каждый человек может быть развит до самой высокой степени гениальности, все дело в тех условиях, в которых он оказался.

Основная практическая идея сторонников философии Просвещения состояла и утверждении решающей роли воспитания и условий среды в формировании человека. Воспитательное воздействие они возводят в степень высшей силы, которая способна лепить из людей что угодно. Телесные потребности и страсти, чувственный контакт с окружающими, является двигателем умственного развития.

В своем трактате «О гении» И. Кант утверждал, что гений - это прирожденная способность и созданию образцовых произведений искусства, «аристократ», «избранник духа». А талант – способность создавать то, для чего не может быть никаких определенных правил. Оригинальность – первое свойство таланта. Художественный гений, по И. Канту, не отдаст себе отчет и том, каким образом в нем рождаются и действуют его идеи, он не в состоянии описать в понятиях науки собственную деятельность или передать другим метод, который необходим для создания произведений.

### ***Первые экспериментальные исследования. Интеллектуальная одаренность***

Попытка найти истоки гениальности не в божественной предопределенности, а во вполне земных явлениях — врожденных (прирожденных) особенностях, знаменует начало принципиально нового этапа в исследованиях одаренности. Этот этап условно датируется серединой XIX в. Начиная с этого времени, в исследованиях человеческой психики прочно обосновался *эксперимент*.

Ф. Гальтон первым попытался доказать, что выдающиеся способности (гениальность) - результат действия, в первую очередь, наследственных факторов. Он считал, что «естественный отбор» в человеческом сообществе должен уступить место «искусственному отбору», для чего необходимо искусственно поддерживать воспроизводство людей, облачающих желательными качествами, и препятствовать воспроизводству больных, умственно отсталых и т. п. Созданная им для научного обеспечения решения этих социальных проблем отрасль знаний получила название «*евгеника*» (от греч. *eugeneia* — «хорошего рода»).

Ф. Гальтон ввел в обиход понятие «тест» (от англ. test — проба). Но теоретические основания диагностической программы Ф. Гальтона, а, следовательно, и весь методический аппарат существенно отличались от тех, что стали доминировать впоследствии. Не смотря на критику, все исследователи признавали его приоритет в деле «очеловечивания природы гения». Главной причиной величайших духовных свершений после Ф. Гальтона признавались факторы, которые можно научно, в том числе и экспериментально, исследовать, прогнозировать, целенаправленно развивать.

Европейская наука XX в. насыщена многообразными исследованиями проблемы одаренности, таланта, гениальности, однако наибольшее внимание уделено изучению интеллекта и способностей человека. В этом направлении работали психологи Ж. Пиаже, А. Бине, Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Р. Кэттелл и др. Их модели классификации, диагностики, развития интеллекта и способностей были своеобразными вехами в науке и служили источниками последующих исследований.

В начале XX в. во Франции был объявлен переход ко всеобщему начальному образованию. Но и общество, и сама система образования были плохо подготовлены к этой реформе, и значительная часть детей в силу слабой развитости образовательной среды, а также отсутствия эффективных образовательных технологий не справлялась с программой начальной школы. Перед министерством общественного образования и обществом встала задача отбора детей, неспособных к обучению. Решить эту задачу и должна была группа исследователей под руководством А. Бине.

Разработанные в результате методики предполагалось использовать не для выявления одаренных, а наоборот, - для отсева неспособных. Но неожиданно для авторов эти методики получили широкое распространение и Европе и Америке именно как средство определения одаренности и выявления одаренных детей.

Концепция А. Бине предполагала биологически детерминированное развитие интеллекта в онтогенезе. Но он подчеркивал при этом и высокую значимость средовых факторов. Развитие представлялось ему как созревание, происходящее по общим принципам биологического изменения организма в различные фазы его существования.

Методики, разработанные Бине, строились не на определении особенностей сенсорного развития, а на представлениях о когнитивной сложности интеллекта. Он стремился выявить общие способности к познавательной деятельности. Интеллект оценивался им с учетом не только сформированности определенных познавательных функций (запоминание, пространственное различение и т.д.), но и усвоения социального опыта (осведомленность, знания значений слов, способности к моральным оценкам и т.д.).

Показатель, выявляемый по этим методикам, получил наименование «коэффициента интеллекта» (IQ) и претендовал на роль универсальной характеристики умственной развития.

А. Бине считал, что воздействию факторов среды принадлежит большое значение, поэтому одним из первых заговорил о возможности разработки серии обучающих процедур, позволяющих повысить качество функционирования интеллекта, т.е. о возможности создания системы его целенаправленного развития.

Но большинство его последователей приняли *концепцию фиксированного интеллекта*. Так родился один из самых популярных и при этом самых критикуемых постулатов теории интеллектуальной одаренности о том, что интеллект - генотипическая установка, которая стабилизируется в возрасте около 8 лет. А потому, будучи измерен в детском возрасте, коэффициент интеллекта может служить долгосрочным показателем интеллектуальной развитости.

Основное внимание было сосредоточено на разработке диагностических методик (тестов) для определения «коэффициента интеллекта». Еще А.Бине ввел в научный обиход понятия «умственный возраст» и «хронологический возраст», а их несовпадение квалифицировалось, согласно В. Штерну, в зависимости от направленности и степени либо как одаренность, либо как умственная отсталость.

При этом контраст между универсальностью коэффициента интеллекта и специфичностью индивидуальных личностных проявлений в учебной и других видах деятельности они считали неоспоримым доказательством того, что интеллекту нельзя научить, потому что он является необходимой предпосылкой, фундаментом обучения. Со временем ученые стали отрицать решающую роль наследственных факторов в становлении интеллекта, не приняли попытку измерения его путем тестирования.

В настоящее время существуют два основных пути (метода) изучения интеллекта: метод проблемных ситуаций и метод тестирования. Оба подхода оказали существенное влияние на выяснение сущности понятий «одаренность, интеллект, творчество, продуктивное мышление», вне их невозможно представить и саму разработку теоретических моделей данных личностных свойств.

В работах известного немецкого специалиста в области одаренности В. Штерна понятие одаренности не ограничивается только интеллектом. Одаренность, по его мнению, является уровнем и одновременно типом реагирования индивида на требования жизни. Он пишет о способности сознательно направить свое мышление на новые требования, способности приспособления к новым задачам и условиям жизни.

Более отчетливо эта тенденция проявляется в исследованиях Э. Клапареда, который рассматривал общую одаренность в двух планах: в



широком - как «общий уровень всех умственных свойств» и в узком - как «способность интеллекта разрешать новые проблемы».

Некоторые ученые (Л. Термен и др.) сделали вывод, что для достижения выдающихся результатов в самых разных сферах деятельности требуется не интеллект (во всяком случае не то, что измеряется с помощью системы IQ), а более сложное качественное своеобразие психики: способность выдвигать новые, оригинальные идеи, находить новые, нетрадиционные стратегии и способы решения проблемных задач, т.е. «креативность». Это понятие в начале 50-х годов стало теснить понятие «интеллект», постепенно лишая его монопольного права представлять универсальную личностную характеристику - одаренность.

Эти и некоторые другие обстоятельства привели к окончательному разводу понятий «интеллект» и «креативность», а затем к их интеграции на принципиально отличных от прежних основах.

На рубеже XIX XX вв. в рамках ассоциативной психологии рождается *функциональный подход к одаренности*. Сторонники данного подхода (В. Вундт, Д. Милль, Г. Спенсер, Т. Циген и др.) считали, что душе присущи три основных свойства: чувствование, воля и мышление, т.е. интеллект, или мыслительная сила духа. Большое место в ассоциативной психологии занимала проблема познавательных процессов (функций), к которым кроме мышления были отнесены: внимание, память, восприятие и др. На основе этих исследований стали разрабатываться методики измерения индивидуальных различий с целью идентифицирования одаренных детей.

В русле данного подхода известным русским ученым Г.И. Россолимо были созданы методики диагностики интеллектуальной одаренности, которые предполагали изучение и измерение пяти основных функций: мышления, внимания, воли, восприимчивости, запоминания. способностей, сметливости, воображения, наблюдательности.

В области исследования интеллекта важную роль играют факторы влияния среды. Наиболее известны модели Д. Фуллера, У. Томпсона, Р. Пломина. Исследования проблемы одаренности и способностей в зарубежной науке велись с целью изучения интеллектуального развития человека. Идея одаренности ребенка и растущего человека не ограничивается только спецификой интеллектуального развития и развития способностей, связанных с интеллектом.

При изучении одаренности в Беларуси использовался опыт зарубежных школ, но уже в 20-30-е гг. XX в. появились оригинальные отечественные методики, внесшие определенный вклад в мировую науку. Исследования педагогов способствовали усилению интереса и более широкому использованию разнообразных способов диагностики и развития индивидуальных особенностей детей. Постановление ЦК ВКП (б) 1936 г. прервало налаженный научно-исследовательский процесс изучения одаренности, запретив генетические исследования, сузив направления исследований до

области социальных факторов, что лишило науку разносторонности изучения проблемы. Последующее рассмотрение проблемы одаренности велось и русле разработки вопросов индивидуальных особенностей. Значительное внимание уделялось интеллектуальному и креативному направлениям.

Огромный вклад в изучение проблемы одаренности внесли психологи Л.С. Выготский, П.П. Блонский, В. Артемов, М.Е. Басов, В.П. Кащенко, Т.В. Мурашов, В.М. Торбек и др.

## Лекция 2.

### Одаренность в структуре способностей

*Концептуальные подходы к исследованию способностей в отечественной психологии конца XX века: функционально-генетический (В.Д. Шадриков, А.Дубинин, Д.М.Беляев), личностно-деятельный (Б.М. Теплов и Небылицын). Проблема способностей в отечественной и зарубежной психологии. Формирование способностей и виды способностей. Этимология понятия «способности». Классификации способностей. Критерии выявления стадий развития способностей и этапы реализации таланта. Феноменология гениальности. Пороги гениальности.*

### Способности и одаренность

Различия людей по максимальным достижениям традиционно связываются в психологии с изучением способностей и одаренности. Эта проблема волнует умы ученых с давних времен. И в зависимости от господствовавших в обществе представлений о природе человека, к проблеме способностей и одаренности в разное время относились по-разному. Достаточно вспомнить распространенные сравнительно недавно среди педагогов утверждения, что нет плохих учеников, а есть плохие учителя, что ребенок — это глина, из которой педагог может вылепить все что ему нужно, что все люди одинаково способны, и прочее, и прочее. Игнорирование врожденных особенностей человека часто заводило педагогов в тупик: ученик никак не хотел развиваться и воспитываться в намечаемом направлении. Встречались политические и идеологические спекуляции, когда со страниц партийной печати критиковалось мнение об обусловленности способностей и одаренности врожденными механизмами, а ученые, придерживавшиеся этой точки зрения, объявлялись биологизаторами. При этом идеологи закрывали глаза на тот факт, что в сфере искусства врожденность одаренности и способностей ни у кого сомнений не вызывала, а утверждения типа «Это Божий дар» не вызывали желания причислить к биологизаторам и музыкальных педагогов, и педагогов-художников. Эта двойственность проявилась даже у известного генетика Н. П. Дубинина, который считал, что «простые» способности (двигательные, перцептивные и т. п.) являются врожденными, а «сложные» (умственные) —

приобретенными. Во многом все это связано с тем, что сами способности толкуются разными учеными неоднозначно. И это общая беда всей психологии, в которой существует большая неопределенность многих используемых понятий.

### *Краткий исторический обзор изучения проблемы способностей*

Способности являются феноменом, изучаемым дифференциальной психофизиологией. Но и до возникновения этой дисциплины с давних пор ведутся споры о генезисе способностей.

Как отмечает К. К. Платонов, «преемственная линия развития учения о способностях как индивидуально-психических явлениях начинается с глубокой древности». Понятие о способностях в науку ввел Платон (428-348 гг. до н. э.). Он говорил, что «не все люди равно способны к одним и тем же обязанностям; потому что люди, по своим способностям, весьма различны: одни рождены для управления, другие — для вспомоществования, а иные — для земледелия и ремесленничества». Именно от Платона идет представление о врожденном неравенстве людей по способностям, он говорил, что человеческая природа не может одновременно хорошо делать два искусства или две науки.

Существенным этапом в развитии учения о способностях была книга испанского врача Хуана Уарте «Исследование способностей к наукам» (1575), которая, несмотря на то что была запрещена Ватиканом и инквизицией, переведена на все европейские языки. Х. Уарте тоже говорил о врожденности дарований, в связи с чем он писал: «...пусть плотник не занимается земледелием, а ткач — архитектурой; пусть юрист не занимается лечением, а медик адвокатским делом; но пусть каждый занимается только тем искусством, к которому он имеет природный дар, и откажется от всех остальных...».

Английский философ-материалист Фрэнсис Бэкон, признавая природную одаренность («Природа в человеке часто бывает сокрыта, иногда подавлена, но редко истреблена... Счастливы те, чья природа находится в согласии с их занятиями».

Томас Гоббс (XVI век) делил способности на физические и умственные и считал, что природа в отношении этих способностей создала людей равными. Резко критиковал идею о врожденности способностей и другой английский философ Джон Локк. Так с переменным успехом и боролись два философских направления в понимании природы способностей (способности — спонтанная, врожденная активность души — у одних и «воспитание всемогуще» — у других).

Новый этап изучения способностей начинается во второй половине XIX века, когда появилось психологическое тестирование, а вместе с ним и психология индивидуальных различий как новое научное направление.

Англичанин Фрэнсис Гальтон, начиная с 1869 года, публикует серию работ (например, книгу «Наследственный гений»), в которых доказывает наследственную передачу способностей от родителей к детям. Он приходит к выводу о необходимости улучшения британской расы — повышения умственных способностей путем селективного отбора. В 1883 году его идея получает название евгеники. В этом же году Гальтон публикует еще одну книгу «Исследование способностей человека и их развитие», которая считается первым научным трудом по индивидуальным различиям. Однако для доказательства своих идей Гальтон избрал не очень удачные тесты и показатели (в основном, сенсорные), поэтому в результате он потерпел неудачу.

### ***Подходы к исследованию способностей***

Существуют различные подходы в использовании понятия способностей — общепсихологический и дифференциально-психологический. В общепсихологическом подходе в качестве способностей рассматривается любое проявление возможностей человека. Отсюда главным оказывается следующий вопрос: как эффективнее развивать возможности всех людей, включая знания и умения, т.е. проблема способностей приобретает психолого-педагогическую направленность. С позиций общепсихологического подхода все люди способные и все могут всё. В противовес этому в индивидуально-психологическом (дифференцированном) подходе подчеркиваются различия между людьми по способностям. При этом Б. М. Теплов, будучи сторонником второго подхода, не включал в способности знания и умения. И для этого действительно есть веские основания, которые можно видеть в биографиях многих талантливых людей, таких как И.Репин, В.Суриков и т.д. - сообразительность, способность к умственным преобразованиям и креативность - вот что присуще способным людям. Именно индивидуально-психологический подход, разрабатываемый в дифференциальной психологии, в полной мере обосновал суть феномена способностей.

Имеется два подхода к рассмотрению способностей. Один из них это личностно - деятельностный подход. Теория деятельности объясняет возникновение способностей, а теория личности - место способностей в структуре личности. В соответствии с этим способности определяются как свойства (или совокупность свойств) личности, влияющие на эффективность деятельности. По вопросу о том, что входит в способности, какие свойства и особенности личности можно считать способностями, а какие - нет, существуют два мнения. Одни авторы рассматривают в качестве способности какое-либо отдельное свойство, другие - совокупность свойств.

А.Г.Ковалев под способностями понимает ансамбль или синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности, а К.К.Платонов - совокупность (структуру) довольно стойких, хотя и изменяющихся под влиянием воспитания, индивидуально-психологических качеств личности, структуру личности, актуализирующуюся в определенном виде деятельности, степень соответствия данной личности в целом требованиям определенной деятельности. В. Н. Мясищевым такая постановка вопроса выражена весьма отчетливо - он считает, что под способностями надо понимать ансамбль свойств, необходимых для успешной деятельности, включая систему личностных отношений, а также эмоциональные и волевые особенности человека (целостно-личностный подход).

Однако если принять, что человек обладает несколькими ярко выраженными способностями, проявляющимися в разных по характеру видах деятельности, то придется признать, что у него имеется и несколько структур личности. Но как же тогда быть с пониманием таких характеристик личности, как интегральность и целостность? Скорее, речь должна идти при рассмотрении способностей не о структуре личности в целом, а о подструктурах, блоках, которые при выполнении какой-либо деятельности формируются, по П. К. Анохину, в функциональную систему. Тогда появляется возможность обсуждать вопрос о способностях и одаренности с позиции системного целостного подхода, как это сделано в работах В. Д. Шадрикова. Но и в случае принятия определений, в которых способности понимаются как отдельные свойства личности, остается много неясного. Главный вопрос, который не поддается решению, состоит в том, все ли личностные свойства можно считать способностями, и если не все, то какие можно, а какие — нет. Так, В.С.Мерлин относит к способностям свойства индивида и личности, в том числе отношение личности к осуществляемой им деятельности и индивидуальный стиль деятельности (очевидно, на том основании, что и то и другое влияет на эффективность деятельности). А.Г.Ковалев и В.Н.Мясищев к способностям причисляют личностные отношения, эмоциональные и волевые особенности человека. К.К.Платонов за способности принимает, в частности, нравственные и правовые отношения личности и в связи с этим говорит о нравственных и правовых способностях. Б.М.Теплов, возражая против того, чтобы считать способностью любое свойство личности, ввел следующие ограничения: способностью можно назвать только такое свойство личности, которое влияет на эффективность деятельности. Неудивительно, что при таком расширительном толковании способностей любое изменение эффективности деятельности принимается за развитие способностей, а приобретение обучающимися знаний и умений создает иллюзию легкого развития способностей у каждого человека. Отсюда практически снимается и проблема отбора: зачем он нужен, если способности легко развиваемы (за счет выработки индивидуального стиля,

изменения отношения к работе, приобретения знаний и умений)? Ошибочность такого подхода становится очевидной, если учесть, что приобретение знаний и выработка стиля деятельности находятся в зависимости от выраженности у человека тех или иных способностей. Таким образом, одна из основных трудностей, которая существует при личностно-деятельностном подходе к определению способностей, состоит в том, что неясно, где провести ту черту, которая отделит личностные свойства, могущие быть способностями, от тех личностных свойств, которые таковыми быть не могут. Например, В.А.Крутецкий не относит к способностям характерологические черты, активное положительное отношение к деятельности, психические состояния, знания и навыки. Но и у него трактовка способностей остается весьма расплывчатой, так как к способностям он относит эмоционально-волевые процессы, направленность личности на познание окружающего мира, а не только психические процессы. Еще одним недостатком личностно-деятельностного подхода к способностям является то, что рассматриваются только психические свойства и не учитываются физиологические и биохимические, существенно влияющие на эффективность деятельности.

Второй основополагающий тезис сторонников личностно-деятельностного подхода заключается в тесной привязке способностей к деятельности, т. е. в представлениях о возникновении способностей. При личностно-деятельностном подходе способности рассматриваются как результат деятельности человека. Еще в 1941 году Б.М.Теплов писал, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. С этим соглашался и К.К.Платонов: «Вне деятельности их вообще не существует... в известном смысле способности можно понимать как отражение деятельности». Таким образом, деятельность при личностно-деятельностном подходе выступает как обязательное условие формирования способностей, как процесс их образования.

Под задатками сторонники личностно-деятельностного подхода чаще всего понимают анатомо-физиологические особенности мозга. В.Н.Мясищев расшифровывал их следующим образом: это физиологические и психологические особенности человека, обусловленные, в частности, индивидуальными особенностями строения мозга. «Можно думать, что особенное значение имеют те поля коры головного мозга, которые представляют специфические и характерные для человека новообразования. Можно предположить, что клеточное строение этих полей в затылочной, теменной, височных долях, их относительное развитие, т. е. богатство клеточными элементами, их относительный объем, соотношение в них различных клеточных элементов представляет морфологическую базу как вообще нервно-психических вариаций, так и тех положительных вариантов, которые связаны со способностью и одаренностью» (1960). Б.М.Теплов включил в число определяющих способности характеристик типологические

особенности проявления свойств нервной системы (силу—слабость, подвижность—инертность, уравновешенность—неуравновешенность). К.К.Платонов относит к задаткам и психические процессы, а А.А.Бодалев - психические функции, что, в принципе, одно и то же. Таким образом, вопрос, что входит в состав способностей как врожденные компоненты, остается до конца не решенным, а главное препятствие в понимании сущности способностей состоит не в составе задатков, а в уяснении того, каким путем задатки превращаются в способности.

### *Функционально-генетический подход к рассмотрению способностей*

Особенностью этого подхода является рассмотрение структуры способностей с позиции функции и функциональной системы, а возникновения (генезиса) способностей — с позиции генетической теории.

Различия между людьми проявляются не в том, есть у конкретных людей данная функция или нет (любой здоровый человек обладает полным набором функций), и не в том, есть у них та или иная характеристика функции (плохо ли, хорошо ли, но все могут концентрировать внимание, проявлять силу и т. д.), а в различном уровне проявления этих характеристик у разных людей. Поэтому с точки зрения дифференциальной психофизиологии нельзя говорить, что функция сама по себе и есть способность (хотя в общей психологии именно так и считают). Ведь еще Б. М. Теплов писал, что никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В соответствии с этим, под способностями понимают яркое проявление свойства какой-либо психофизиологической функции, т. е. дают качественную характеристику проявления функции.

Однако правильнее было бы говорить о разной степени выраженности какой-либо способности (высокой—низкой), а не об отсутствии ее у того или иного человека. Ведь уровни проявления функции и обуславливающих его задатков — это континуум, а не дискретные величины. Человек с сильной нервной системой обладает большей выраженностью свойства, чем человек со слабой нервной системой, инертный отличается от подвижного лишь меньшей быстротой исчезновения нервного процесса и т. д. Отсюда, строго говоря, нет людей без какой-либо способности, но есть люди с низкими способностями, которые при их качественной (сравнительной!) оценке называются неспособными, т. е. не обладающими возможностями добиться в чем-то высокого результата.

Следует обратить внимание на то, что задатки являются лишь усилителями проявления качественной стороны функции (свойства), но не подменяют ее. Убрав задатки, мы не устраним функцию и ее качественные проявления, однако сделаем беспредметным разговор о способностях. Убрав

же функцию и ее проявления, оставим задатки в положении листьев без дерева: задаткам не в чем будет проявиться. В связи с этим соотношение между способностями и задатками, образно говоря, такое же, как между платьем и фасоном: платья без фасона не бывает, но фасон — это еще не платье. Функция выступает «носителем» задатка.

Сторонником функционально-генетического подхода к способностям является и В. Д. Шадриков. Он рассматривает способности как индивидуальные качества, включенные в систему деятельности, и понимает под ними качества психических процессов и качества моторики.

При таком понимании психическая функция в определенном качественном выражении и выступает в роли способностей. При этом В. Д. Шадриков подчеркивает, что функция понимается им не как «отправление той или иной ткани», а как работа целостной функциональной системы. В связи с этим он считает, что способности можно определить как характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс (восприятие, память, мышление и т. д.). Это определение он относит и к двигательным (психомоторным) способностям.

Под задатками В. Д. Шадриков понимает свойства элементов, образующих функциональную систему и влияющих на эффективность ее функционирования. При этом состав и природу задатков он пока не раскрывает, хотя и говорит о нейронах и нейронных цепях как специальных задатках, а типологические особенности свойств нервной системы и соотношения между полушариями головного мозга относит к общим задаткам. При таком подходе, считает В. Д. Шадриков, задатки не развиваются в способности, а формируются. По его представлениям, способности и задатки являются свойствами: первые — функциональных систем психических процессов, вторые — компонентов этой системы. Поэтому, по В. Д. Шадрикову, способности как свойства функциональных систем являются системными качествами.

### ***Способности и одаренность (по Б.М.Теплову)***

При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия "способность". Три признака, как мне кажется, всегда заключаются в понятии "способность" при употреблении его в практически разумном контексте.

Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны. В таком смысле слово "способность" употребляется основоположниками марксизма-ленинизма, когда они говорят: "От каждого по способностям".



Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Такие свойства, как, например, вспыльчивость, вялость, медлительность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями некоторых людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения каких-либо деятельностей.

В-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Нередко бывает, что педагог не удовлетворен работой ученика, хотя этот последний обнаруживает знания не меньшие, чем некоторые из его товарищей, успехи которых радуют того же самого педагога. Свое недовольство педагог мотивирует тем, что этот ученик работает недостаточно; при хорошей работе ученик, "принимая во внимание его способности", мог бы иметь гораздо больше знаний.

Когда выдвигают молодого работника на какую-либо организационную работу и мотивируют это выдвижение "хорошими организационными способностями", то, конечно, не думают при этом, что обладать "организационными способностями" - значит обладать "организационными навыками и умениями". Дело обстоит как раз наоборот: мотивируя выдвижение молодого и пока еще неопытного работника его "организационными способностями", предполагают, что, хотя он, может быть, и не имеет еще необходимых навыков и умений, *благодаря* своим способностям он сможет быстро и успешно приобрести эти умения и навыки. Эти примеры показывают, что в жизни под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, *которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков.*

Мы не можем понимать способности... как врожденные возможности индивида, потому что способности мы определили как "индивидуально-психологические особенности человека", а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. *Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, сами же способности всегда являются результатом развития.*

Таким образом, отвергнув понимание способностей как врожденных особенностей человека, мы, однако, нисколько не отвергаем тем самым того факта, что в основе развития способностей в большинстве случаев лежат некоторые врожденные особенности, задатки.

Понятие "врожденный", выражаемое иногда и другими словами— "прирожденный", "природный", "данный от природы" и т. п.,—очень часто в практическом анализе связывается со способностями. <...>

Важно лишь твердо установить, что *во всех случаях мы разумеем врожденность не самих способностей, а лежащих в основе их развития задатков*. Да едва ли кто-нибудь и в практическом словоупотреблении понимает что-нибудь иное, говоря о врожденности той или другой способности. Едва ли кому-нибудь приходит в голову думать о "гармоническом чувстве" или "чутье к музыкальной форме", существующих уже в момент рождения. Вероятно, всякий разумный человек представляет себе дело так, что с момента рождения существуют только задатки, предрасположения или еще что-нибудь в этом роде, на основе которых развивается чувство гармонии или чутье музыкальной формы.

Очень важно также отметить, что, говоря о врожденных задатках, мы тем самым не говорим еще о наследственных задатках. Чрезвычайно широко распространена ошибка, заключающаяся в отождествлении этих двух понятий. Предполагается, что сказать слово "врожденный" все равно, что сказать "наследственный". Это, конечно, неправильно. Ведь рождению предшествует период утробного развития... Слова "наследственность" и "наследственный" в психологической литературе нередко применяются не только в тех случаях, когда имеются действительные основания предполагать, что данный признак получен наследственным путем от предков, но и тогда, когда хотят показать, что этот признак не есть прямой результат воспитания или обучения, или когда предполагают, что этот признак сводится к некоторым биологическим или физиологическим особенностям организма. Слово "наследственный" становится, таким образом, синонимом не только слову "врожденный", но и таким словам, как "биологический", "физиологический" и т. д.

Такого рода нечеткость или невыдержанность терминологии имеет принципиальное значение. В термине "наследственный" содержится определенное объяснение факта, и поэтому-то употреблять этот термин следует с очень большой осторожностью, только там, где имеются серьезные основания выдвигать именно такое объяснение.

Итак, понятие "врожденные задатки" ни в коем случае не тождественно понятию "наследственные задатки". Этим я вовсе не отрицаю законность последнего понятия. Я отрицаю лишь законность употребления его в тех случаях, где нет всяких доказательств того, что данные задатки должны быть объяснены именно наследственностью.

Далее, необходимо подчеркнуть, что способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в движении, только в развитии. В психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует *до начала* своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего *полного развития*, закончившей свое развитие.

Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе

той или иной практической или теоретической деятельности. А отсюда следует, что *способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности*. Только в ходе психологического анализа мы различаем их друг от друга. Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответствующая деятельность, и только используется в этой последней. Абсолютный слух как способность не существует у ребенка до того, как он впервые стал перед задачей узнавать высоту звука. До этого существовал только задаток как анатомо-физиологический факт.

*Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности.*

Развитие способностей, как и вообще всякое развитие, не протекает прямолинейно: его движущей силой является борьба противоречий, поэтому на отдельных этапах развития вполне возможны противоречия между способностями и склонностями. Но из признания возможности таких противоречий вовсе не вытекает признание того, что склонности могут возникать и развиваться независимо от способностей или, наоборот, способности—независимо от склонностей.

Способностями можно называть лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности. Однако не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность.

Одной из важнейших особенностей психики человека является возможность чрезвычайно широкой *компенсации* одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека...

Именно вследствие широкой возможности компенсации обречены на неудачу всякие попытки свести, например, музыкальный талант, музыкальное дарование, музыкальность и тому подобное к какой-либо *одной* способности.

Для иллюстрации этой мысли приведу один очень элементарный пример. Своеобразной музыкальной способностью является так называемый абсолютный слух, выражающийся в том, что лицо, обладающее этой способностью, может узнавать высоту отдельных звуков, не прибегая к сравнению их с другими звуками, высота которых известна. Имеются веские основания к тому, чтобы видеть в абсолютном слухе типичный пример "врожденной способности", т. е. способности, в основе которой лежат врожденные задатки. Однако можно и у лиц, не обладающих абсолютным

слухом, выработать умение узнавать высоту отдельных звуков. Это не значит, что у этих лиц будет создан абсолютный слух, но это значит, что при отсутствии абсолютного слуха можно, опираясь на другие способности — относительный слух, тембровый слух и т. д., выработать такое умение, которое в других случаях осуществляется на основе абсолютного слуха. Психические механизмы узнавания высоты звуков при настоящем абсолютном слухе и при специально выработанном, так называемом "псевдоабсолютном" слухе будут совершенно различными, но практические результаты могут в некоторых случаях быть совершенно одинаковыми.

Далее надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Исходя из этих соображений, мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие. Таким понятием и является "одаренность", понимаемая как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Своеобразие понятий "одаренность" и "способности" заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности. Это обстоятельство имеет особенно важное значение при рассмотрении вопроса о так называемой "общей одаренности"...

То соотношение с конкретной практической деятельностью, которое с необходимостью содержится в самом понятии "одаренность", обуславливает исторический характер этого понятия. Понятие "одаренность" лишается смысла, если его рассматривать как биологическую категорию. Понимание одаренности существенно зависит от того, какая ценность придается тем или другим видам деятельности и что разумеется под "успешным" выполнением каждой конкретной деятельности.

Переход от эксплуататорского строя к социализму впервые открыл высокую ценность самых различных видов человеческой деятельности и снял с понятия "одаренность" ту ограниченность, от которой не могли избавиться его даже лучшие умы буржуазной науки.

Существенное изменение претерпевает и содержание понятия того или другого специального вида одаренности в зависимости от того, каков в данную эпоху и в данной общественной формации критерий "успешного" выполнения соответствующей деятельности. Понятие "музыкальная

одаренность" имеет, конечно, для нас существенно иное содержание, чем то, которое оно могло иметь у народов, не знавших иной музыки, кроме одноголосой. Историческое развитие музыки влечет за собой и изменение музыкальной одаренности.

Итак, понятие "одаренность" не имеет смысла без соотнесения его с конкретными, исторически развивающимися формами общественно-трудовой практики.

Отметим еще одно очень существенное обстоятельство. От одаренности зависит не успех в выполнении деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Даже ограничиваясь психологической стороной вопроса, мы должны сказать, что для успешного выполнения всякой деятельности требуется не только одаренность, т. е. наличие соответствующего сочетания способностей, но и обладание необходимыми навыками и умениями. Какую бы феноменальную и музыкальную одаренность ни имел человек, но, если он не учился музыке и систематически не занимался музыкальной деятельностью, он не сможет выполнять функции оперного дирижера или эстрадного пианиста.

В связи с этим надо решительно протестовать против отождествления одаренности с "высотой психического развития", отождествления, широко распространенного в буржуазной психологии.

Имеется большое различие между следующими двумя положениями: "данный человек по своей одаренности имеет возможность весьма успешно выполнять такие-то виды деятельности" и "данный человек своей одаренностью предрасположен к таким-то видам деятельности". Одаренность не является единственным фактором, определяющим выбор деятельности (а в классовом обществе она у огромного большинства и вовсе не влияет на этот выбор), как не является она и единственным фактором, определяющим успешность выполнения деятельности.

### ***Критерии гениальности***

Великих мыслителей и ученых, выдающихся своих различного рода творцов и создателей прекрасных, ценнейших шедевров, а также и непревзойденных произведений человечество за всю свою великую историю действительно создало более нескольких сотен, если не тысяч, но однако ни один из этих великих и знаменитых творцов в одном лице так и не смог соединить, по меньшей мере, хотя бы три-четыре необходимых и обязательных качеств истинной гениальности, например, таких как, наличие в структуре психики своей высокой человеческой нравственности, кроме высокоморальности гражданина общества или личности, а в структуре своих познаний и неких специализированных знаний – энциклопедичности, наряду с созданными ещё красивейшими и совершенными шедеврами своего интеллектуального или возможно, какого-либо иного творчества. Однако,

таких трех основных критериев отличительности, бесспорно, вне зависимости от количества самих этих сотворенных шедевров, на наш взгляд, достаточно только для того, чтобы стать выдающимся творцом своего времени, но не великим творцом на все времена, что и должно определять понятие гениальности. Для обладания возможностью того, чтобы достичь какого-либо величия в своём интеллектуальном творчестве необходимо одновременно со своими истинными шедеврами создать ещё и новый способ решения неразрешимых до этого творческих вопросов и проблем, то есть необходимо сотворить не столько сам, пусть даже может быть единственный интеллектуальный шедевр, а сколько вместе с ним сотворить совершенно новый путь или способ создания подобных шедевров, не говоря уже о том, что эти произведения интеллекта должны иметь общечеловеческую значимость и познавательную ценность. Иными словами, если выдающийся интеллектуальный творец должен соответствовать минимально всего трем возможным критериям человеческой отличительности, то уже для истинного величия необходимо удовлетворять минимум пяти критериям, а уровень величия или же выдающности, при этом непосредственно должен быть зависим от степени значимости решенной проблемы, то есть, от качества и метода его решения и уровня национальной или же общечеловеческой ценности, потребности и нужды. В этой связи, в отличие от выдающихся и великих ученых, гениальным человеком-творцом может являться только тот мыслитель или ученый, который решил проблемы исключительно общемирового значения, с помощью самим же собой созданного нового способа или неизвестного ранее нового метода решения подобных проблем, то есть, гением может являться тот, кто создал интеллектуальный шедевр или труд с помощью новой и неизвестной ранее методологии решения, позволяющей создавать иным творцам множество других интеллектуальных шедевров и произведений общечеловеческого значения и познавательной научной ценности. Эти семь критериев необходимы для любой гениальности, причем для достаточности истинной гениальности необходима ещё и постановка самим творцом неразрешенных им же, собственным интеллектом, а вследствие такого интеллектуального бессилия гения, отметим, самого истинного гения на каком-либо этапе своих поисков, оставленных для потомства каких-либо качественно значимых и существенно новых для всего человечества научно-прогрессивных проблем, которые бы своей новизной, яркостью и полезностью были бы достаточны для того, чтобы наметить ещё более новые пути, методы и способы нашего познания, да так, чтобы можно было раззадорить весь интеллектуальный мир и заинтриговать своей острой познавательной необходимостью для человечества и интеллектуально высокой сложностью своего решения, как это уже смогли в свои времена сделать истинные гении – Авиценна, П.Ферма, Ч.Дарвин и Аристотель.

Кто ещё в истории человечества смог своим интеллектуальным творчеством, своими шедеврами, трудами и наследием, так же, как эти

вышеназванные четыре истинных гения, поставить проблемы, вовлечь и втянуть в их решения не одних только интеллектуалов, а разжечь и распалить практически все человечество, и при этом ещё и найти в себе мужество, и суметь на достаточно высоком уровне оставаться нравственными людьми, и не только своей эпохи?

Ни величайшие из ученых Пифагор и Архимед, Исаак Ньютон и Михаил Ломоносов, и ни величественные философы - Сократ, Платон и даже ни один какой-нибудь из известных Святых, а к ним можно добавить ещё и Спинозу, и Рене Декарта, Эммануила Канта и Георга Гегеля, да практически уже никто не соответствует всем этим восьми критериям гениальности, и поэтому тщетно искать любых иных подобных примеров в истории человечества, их просто нет! Ничьё, ни интеллектуальное, ни чувственное творчество, в том числе и никакие оставленные в наследство красивейшие шедевры интеллекта и нравственности, так же, как наследие четверых этих истинных гениев человечества не потрясали интеллект человека и весь цивилизованный мир, и в тоже время так не продвигали его разум, нравственность и человечность, и не способствовали такому же развитию интеллекта человечества на пути к нравственности и интеллектуальности, как это уже смогли сделать в свои времена творчество и шедевры каждого из этих четверых истинных гениев человечества – Авиценны, П.Ферма, Ч.Дарвина и Аристотеля.

Нам хотелось в этом месте ещё раз напомнить, что среди этих четверых гениев человечества только один Авиценна был на вершинах власти и государственным деятелем, то есть, обладал ещё и реальной государственной властью в условиях мусульманского средневекового Востока, которую даже в такие примитивные, очень мрачные времена вседозволенности для власти, когда не ценились не только само человеческое достоинство и нравственное поведение, но и сама человеческая жизнь-то практически ничего не стоила, Авиценна не считал даже возможным допускать использование этой своей власти в каких-нибудь своих личных и корыстных целях. Поэтому он не пользовался, как все, этой возможностью и не мог поступать по отношению к своим подданным и подневольным людям под прикрытием имеющейся у себя могущественной власти безнравственно и бесчеловечно, а использовал её для обучения людей и помощи страждущим, что не всякому под силу и не каждому дано природой, в силу чего он дважды за свою жизнь вынужден был добровольно отказываться от этой своей власти, всякий раз приобретая новых врагов, и убегая, и прячась от неё - власти, и них, а вследствие этого вынужден был практически всегда создавать свои бесценные творения и шедевры в тюрьмах и под временным арестом, но в основном, творя и создавая свои шедевры, бесконечно кочуя из края в край и из города в город в своих долгих изгнаниях в среднеазиатских пустынях мусульманского Востока, постоянно скрываясь от власть имущих. В этом, на наш взгляд, проявилось вся чистота и истинность помыслов величайшего гения

Авиценны к знаниям и познанию Природы, а также в этом заключается ещё и его мужественность, как личности, подтверждающая нравственность целей и искренность человеколюбивых мотивов и мотиваций его художественно-поэтического и интеллектуально-познавательного многогранного творчества, в отличие от многих интеллектуальных творцов и большинства чувственных великих ублажателей человеческого существа, творивших в основном для демонстративного показа примитивной толпе без каких-нибудь нравственных целей и мотивов, и для своей же психологической самореализации, которая, возможно, только и способна, тем самым, компенсировать любые скрытые пороки, недостатки и психические комплексы человека, и в подавляющем большинстве случаев, создававших свои якобы шедевры без каких-либо нравственных целей, а исключительно из-за личных корыстных мотивов, как и довольно большое множество псевдоинтеллектуальных имитаторов творчества. Поэтому, заметим, что истинную нравственность всегда можно найти, испытывая и проверяя исключительно властью, а истинную же человечность – только деньгами и частным имуществом, при этом настоящий же интеллект выявляется только красотой своего мышления и чистотой всех своих истинных помыслов и деяниями, обозначенными в целях и мотивах, а именно, исключительно своей природой данной нравственной интеллектуальностью или интеллектуальной своей нравственностью, в зависимости от той точки зрения, с позиций которой данный предмет смотрится и изучается! Таким образом, выше нами были представлены семь-восемь необходимых, с нашей точки зрения, возможных критериев истинной гениальности, среди которых нет маловажных или необязательных, для того, чтобы можно было достичь истинной и исключительной отличительности в своём творчестве, и в зависимости от степени и качества проявления этих критериев из названных выше, в нашем представлении, истинных гениев человечества, какие-либо сомнения по поводу их истинной гениальности не могут возникнуть, возможно, только по поводу Аристотеля и, может быть, Чарльза Дарвина, но по отношению к остальным двум и, в первую очередь, относительно Авиценны, и только в последующем по отношению к Ферма, без всякого сомнения будут обязательно, и аргументированы все эти сомнения наших оппонентов будут или невежественной логикой, которая, в данном случае, бесспорно, будет подводить всех сомневающихся ортодоксов, или же “здравым смыслом”, который не всегда, как известно, объективен, или же все эти сомнения будут подкрепляться чувственно-эмоциональным, возможно, образом, что всегда, при логическом анализе был абсолютно примитивным способом и орудием любого аргументирования. В отношении гениальности Авиценны самими простыми поводами и мотивами для сомнений могут служить, во-первых, то, что Авиценну мало кто знает на сегодня, ведь прошло уже четверть века, как человечество отпраздновало тысячелетие его рождения, а тем более существенно ещё то, что, во-вторых, ни средневековой



Европе, и ни Европе последующих эпох, в лице своих знаменитых и великих представителей как, например, таких, как Аквинский, Коперник, Парацельс, Гарвей, Леонардо да Винчи, Бэкон, Декарт, Кант, Гегель и многим другим, не очень-то хотелось признаваться в том, что учились все они у какого-то азиата с мусульманского Востока и имели возможность познания Природы и сущности человеческой через его, переведенные на латынь многочисленные труды и азиатско-варварские интеллектуальные творения. Особенно сочно это делали, постоянно высказываясь, не только врачеватели - Парацельс и Гарвей, но и якобы выдающиеся такие мыслители и ученые, как, например, Леонардо да Винчи и Георг Гегель, что уже имеется, и не скрывать, и что подтверждает их безнравственность. По отношению же к Ферма одним из таких поводов может служить, без сомнения, то, что за почти четыре столетия ни один человек в мире не смог повторить вслед за Ферма элементарное доказательство его Великой теоремы, что и раздражало, и бесило, и вызывало зависть и лицемерие у многих выдающихся людей, особенно, у таких очень знаменитых и тщеславно великих, как, например, И.Ньютон, который без всякого сомнения, так же, как и все в его времена искал это элементарное доказательство Великой теоремы Ферма, если учесть его тщеславный и лицемерный характер, или же выдающийся математик К.Гаусс, которые после долгих и безуспешных поисков этого элементарного доказательства не смог найти в себе волю и мужество для того, чтобы признаться в самих этих своих безуспешных попытках поиска доказательства Ферма. Если же в список первой пятерки гениев был бы нами включен З.Фрейд, то и против этой кандидатуры у ортодоксальных догматов нашлось бы множество аргументов, но не один из этих их доводов не был бы достаточно обоснован и не являлся бы объективным, так как ещё не один из ортодоксальных оппонентов учений Фрейда не смог ни разу за всю историю психоанализа привести убедительных доказательств отсутствия у Фрейда гениального величия, хотя это ещё совершенно не означает того, что Фрейд, может быть, является гениальной личностью, так как ни один из этих оппонентов даже не удосужился, кроме множества своих голословных утверждений и не всегда объективных аргументов, выработать критерии гениальности, которые только и позволяют дать логически аргументированную оценку творчеству той или иной личности, и проблема наличия в чем-либо творчестве самой гениальности в этом случае упрется в объективность выбора самих возможных критериев гениальности, что уже позволяет существенно снизить вероятность ошибочных суждений не только об интеллектуальном творчестве. Без сомнения, отмечая здесь значительность и величие учений Фрейда, заметим, что на личность самого Фрейда, сомневающиеся в его гениальности скептически настроенное множество людей, были бы ополчены даже в случае явного отсутствия у него не только гениальности, но и хоть какого-нибудь величия и значимости его учений, хотя бы только из-за той естественной причины, что, именно Фрейд

впервые научно обоснованно попытался якобы цивилизованному христианскому миру, аргументированно доказывая, показать всю подлинную суть примитивного христианского обывателя с явными животными наклонностями и низменными страстями, при этом указав и обратив ещё внимание и на явное отсутствие какого-либо осязаемого, и хотя бы только внешне проявляемого интеллекта. Таким образом, у всех оппонентов Фрейда была явная причина для обоснованных в своем кругу субъективных нападков на психоанализ, который попытался бесцеремонно снять с лица человека его демонстративно-лживую, а с лица христианина его тщеславно-завистливую и похотливую, чрезмерно лицемерную внешнюю маску подлинного хищника.

Возвращаясь к нашим критериям гениальности, нужно однако заметить, что хотя по поводу очевидного величия Авиценны и Ферма в истории интеллектуального творчества человечества, бесспорно, никто возражать не будет, но, тем не менее, многие сомневающиеся скептики в первую пятерку нами выбранных возможных истинных гениев человечества вместо этих двух, явно переоцененных якобы нами, великих имен, а следовательно, на три свободных места, кроме Аристотеля и Дарвина, в свою очередь с большим невежественным энтузиазмом могут теперь предложить своих, не только один десяток других великих и не менее, может быть, достойных представителей человечества, например, от Фалеса и Пифагора через Иисуса Христа и Апостола Павла до Леонардо да Винчи и Ньютона, и далее до наших выдающихся современников, таких как З.Фрейд или А.Эйнштейн. Абсолютно все, как философские, так и естественнонаучные учения Древнего мира и Античности, а также многие ошибочные знания первых пяти веков нашей эры, были достаточно хорошо поняты и интеллектуально осознаны, уточнены и исправлены с существенным их последующим развитием, и в силу чего, практически все эти учения уже были отфильтрованы от возможных ошибок и заблуждений, и научно систематизированы за долго ещё до любого более или менее известного нам или великого европейского мыслителя и ученого, то есть за столетия до начала конца Европейского Средневековья, и, таким образом, абсолютно все эти учения уже были существенно исправлены и дополнены качественно новой своей сутью и содержанием многочисленными трудами ученых и мыслителей энциклопедического интеллекта уже Средневекового Исламско-Мусульманского Востока, достаточно яркими и великими представителями которого в своей историческо-хронологической последовательности могут считаться такие, как алхимик Джабир ибн Хайян (Гебер); математик Муса аль-Хорезми; физик Хасан ибн аль-Хайсам (Альхазен); философ, ученый-энциклопедист Абу-Наср ибн аль-Фароби; литератор и поэт, гуманист и философ Абулькасим Фирдоуси; философ и ученый, энциклопедист и естествоиспытатель Абу-Райхан аль-Бируни; гений Абу Али ибн Сина (Авиценна); философ-энциклопедист Ибн-Рушд (Аверроэс) и знаменитый своим величием, математик, философ и поэт Омар Хайям, который

предопределил развитие европейской математики, а в более позднее времена, вплоть до конца пятнадцатого века этими представителями являлись многие выдающиеся мыслители Мусульманского Ренессанса, в том числе, например, великие среднеазиатские ученый-астроном и просветитель-гуманист Мирза Улугбек, а также и философ-гуманист, государственный деятель высоконравственных убеждений, писатель и поэт Алишер Навои, и в таком качественно развитом, углубленном и систематизированном варианте эти мировоззренческие взгляды и естественнонаучные учения начали попадать в Средневековую Европу, начиная с XI – XII веков, что в основном положило фундамент и предопределило всё то, начавшееся возрождение и весь интеллектуальный рассвет Европы после долгого Средневековья.

Этот исторический факт в основном-то и должен, на наш взгляд, предопределять невозможность причисления великих мыслителей древности к числу истинных гениев всего человечества, кроме, возможно, Аристотеля, так как средневековый мусульманский интеллект и нравственный гуманизм, с одной стороны, указав на существенные ошибки, просчеты и глубокие заблуждения древних ученых и мыслителей, то есть полностью осознав эти ценности, с другой стороны, обосновано и довольно обстоятельно переработав накопленные всем человечеством до него знания, дополнил и развил абсолютно все эти учения и мировоззрения на то время, тем самым, подготовив фундаментальную почву для начала интеллектуального, прежде всего, развития всё ещё примитивно мыслящей после долгих времен Средневековой Европы и зарождения в различных странах Европы своих, новых эпох, а именно ренессансного Возрождения, а впоследствии и просвещенного Нового Времени. Без такого переосмысливания и последующего развития великих учений древности исламскими мыслителями и учеными Востока в период VI – XII веков средневековая Европа подошла бы к своей эпохе Просвещения, как минимум на три-четыре века позже, если только ещё не более столетий позднее, и навряд ли бы в Европе в течение XIV – XV столетий смогло бы даже родиться, а тем более жить и творить, столь огромное количество выдающихся и знаменитых личностей, число которых было значительным по сравнению с другими предшествовавшими европейскими эпохами, как, например, это стало возможным во времена эпох европейского Возрождения и итальянского Ренессанса, когда бурно начали процветать главным образом чувственные творцы, но особенно это стало очевидным в эпоху Просвещения и последующую эпоху – Нового Времени, когда в довольно значительном количестве стало уже возрождаться именно интеллектуальное творчество европейцев. Поэтому наиболее вероятными кандидатами сомневающих скептиков на места в пятерке истинных гениев человечества могут быть названы выдающиеся представители этих периодов времени - Леонардо да Винчи, Эразм Роттердамский, Николай Коперник, Джордано Бруно, Френсис Бэкон, Галилео Галилей, Иоганн Кеплер, Шекспир, Рене Декарт, Бенедикт

Спиноза, Исаак Ньютон, Христиан Гюйгенс, Готфрид Лейбниц, Джордж Беркли, Леонард Эйлер и Михаил Ломоносов, а также множество иных выдающихся людей, творивших свои знаменитые и известные шедевры, среди которых наиболее выдающимися считаются по всеобщему мировому признанию в прошлом и на сегодня, с чувственно-эстетической стороны – Леонардо да Винчи и Шекспир, а с интеллектуальной стороны – это Исаак Ньютон и также Леонардо да Винчи, если ещё пока, конечно же, не учитывать интеллектуальных творцов нашего XX-го и предыдущего веков, когда бесспорными интеллектуалами своего времени являлись Эйнштейн, Фрейд, Ленин и Маркс. Совершенные творения истинной человеческой гениальности, величественные и прекрасные шедевры человеческого творчества всегда переживают поколения и исторические эпохи в силу своей подлинной эстетико-человечной красоты и наличия кристально чистых целей при нравственных мотивах своего сотворения, что, на наш взгляд, возможно только при наличии нравственной, а не какой-то иной, гениальности, и, не в последнюю очередь, в том числе и насущной необходимости для всего человечества достижения в познании окружающей среды и красоты человеческой природы, и вместе с этим интеллектуально-нравственного своего совершенства. Однако, при всем этом, качество самого понимания и степень возможного истинного осознания, а также и уровень оценочной достойности величия гениального своего представителя, тем или иным народом или же нацией определяется исключительно и только степенью интеллектуальности разума этого народа и уровнем примитивности мышления этой нации, которые были достигнуты этими группами и структурными сообществами в своем прошлом, в своей истории социального становления. Так как, как мы уже успели ранее здесь отметить, настоящую, истинную нравственность всегда возможно проверить даже только временным предоставлением пусть хотя бы призрачной власти над людьми и землями, территориями, а подлинную человечность – возможностью управлять деньгами и имуществом, особенно, если большими деньгами, то при этом настоящий интеллект может быть выявлен только красотой своего мышления и чистотой своих помыслов, мотивов, то есть своей высокой нравственностью, в силу чего уже можно предположить, что и интеллект, и нравственность каждого народа или нации, в общем, возможно определить хотя бы тем, кого именно из своих представителей любой народ или нация посчитали достойными величия в общечеловеческом и мировом масштабе и кому из многих представителей иных народов и наций данный народ или нация отказывает в их гениальности и величии, а, следовательно, и в общечеловеческой нравственности, тем самым однозначно определяя и бессознательно показывая как свою приобретенную обществом степень нравственности, так и свой достигнутый нацией или народом уровень интеллектуальности. Это только один из всех возможных критериев оценки уровня развития того или иного сообщества людей, а если же ещё точнее, то

любого цивилизованного или нет сообщества, при этом другим, таким же достаточно объективным критерием, по всей видимости, являться сам национальный разговорный язык общения данного сообщества: многогранность его внутренней структуры, гибкость синтаксиса построения членораздельной речи и многозначность, многочисленность употребляемых слов и понятий, которые, во всей своей совокупности, как это должно быть очевидно, с одной стороны, были постепенно созданы каждым таким сообществом людей в своём историческом процессе становления темпом своего развития и качеством своего прогрессивного совершенствования, а с другой же стороны, следовательно, таким естественным образом, отражающие как степень интеллекта и нравственности данного сообщества на современном этапе, так и качество мировоззрения и социальной ментальности на данный момент. В этой связи, не отвлекаясь здесь на причинно-следственный логический анализ таких психологических общенациональных феноменов в истории человечества, как имеющиеся, например, русский мат, японское самурайство или европейское масонство, а также и на возможные - китайскую “замкнутость”, американский “образ жизни”, или английское “великое сообщество” и немецкую “великую нацию”, которые, без всякого сомнения, являются, в нашем представлении, ни чем иным, как языково-психологическими феноменами одного и того же порядка, и в тоже время недвусмысленно определяют возможную характеристику, указывая одновременно на уровень нравственно-интеллектуальных возможностей и ментальность таких сообществ, мы должны, к нашему сожалению, временно оставить подобный, несомненно, интересный, на наш взгляд, для социальной психологии и общественных наук, возможно, наш логический анализ и вернуться для определенной цельности своих рассуждений, и не столь разбросанности своего изложения, к ранее предположенной и частично представленной относительной оценке, сомневающимися скептиками и нашими оппонентами, степени соответствия всем критериям гениальности, как азиатского гения Авиценны, так и европейского Ферма, и близких к этому Фрейда и Эйнштейна. Отметим, что относительно гениальности, а, следовательно, также и относительно как нравственности в творениях и повседневности, так и энциклопедичности своего совокупного познания, и красоты созданных интеллектуально-творческих шедевров Ч. Дарвина и по всей видимому, возможно, А.Эйнштейна, ни у кого сомнений не возникает в силу своей внешней очевидности этого, и поэтому далее ни Ч.Дарвина и, ни А.Эйнштейна, а также и ни З.Фрейда сравнивать с возможным величием И.Ньютона или же кого-либо другого великого из той, представленной ранее совокупности выдающихся людей Европы, или же “Мусульманского Ренессанса”, не имеет какого-либо логического смысла, в основном, из-за отсутствия объективной информации, а историческая наука “забита” в большей своей части, заблуждениями, предпочтениями и предвзятостями, в

силу чего, далее сделан упор только на логичность их творений и объективность сопоставлений их наследия с Авиценной.

### **Лекция 3.**

#### **Влияние генетических и средовых факторов на формирование и развитие одаренности**

*Экспериментальные исследования генетических и средовых детерминант (Гермен и Фримен). Одаренность и функциональная асимметрия мозга. Средовое влияние на формирование, развитие и совершенствование способностей (Карл Витте). Модели влияния микросреды на интеллектуальные способности (по Дружинину). Обучение со сверстниками как фактор средового влияния на процесс формирования и развитие способностей.*

#### **Взаимоотношения одаренного ребенка со сверстниками и взрослыми**

Большое значение для понимания особенностей личности одаренного ребенка и характера ее становления имеет анализ его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Эти взаимоотношения, являясь следствием необычности самого ребенка, в значительной мере определяют историю его жизни и тем самым формируют его личность. Сверстники относятся к одаренным детям по-разному, в зависимости от характера их одаренности и от степени нестандартности ее проявлений. Часто многие одаренные дети пользуются большой популярностью в коллективе сверстников. В особенности это относится к детям с повышенными физическими возможностями и, естественно, к детям-лидерам. Гораздо сложнее ситуация с особой одаренностью. Во многих случаях эта одаренность сопровождается необычным поведением и странностями, что вызывает у одноклассников недоумение или насмешку. Иногда жизнь такого ребенка в коллективе складывается самым драматическим образом. В какой-то степени именно в результате этих взаимоотношений со сверстниками дети с таким развитием попадают в группу риска. Правда, в последнем случае многое зависит от возраста детей и от системы ценностей, принятой в данном детском сообществе. В специализированных школах значительно выше вероятность того, что интеллектуальные или даже учебные способности особо одаренного ребенка или подростка будут по достоинству оценены и, соответственно, его взаимоотношения со сверстниками будут складываться более благоприятным образом.

Учителя также неоднозначно воспринимают свое отношение к одаренным детям. Единственная группа детей, всегда ощущающая их явное расположение, - это дети с повышенными учебными способностями. Во всех других случаях все зависит от личности самого учителя. Взаимоотношения учителей с детьми, проявляющими социальную одаренность, зависят от направленности интересов детей-лидеров, от характера их включенности в школьный социум (позитивный или негативный).

Особенно тяжело приходится детям с любым видом одаренности, у которых ярко выражен творческий потенциал. Некоторые особенности их личности вызывают у учителей негодование, связанное с их представлением об этих детях как об отъявленных индивидуалистах. Именно поэтому понимание особенностей личности одаренного ребенка, особенно проявляющего творческие возможности, является необходимым условием успешной работы учителя с одаренными детьми.

#### **Лекция 4.**

#### **Общая одаренность: понятие и структура**

*Классификации видов одаренности. Критериальный аппарат классификаций видов одаренности. Характеристика видов одаренности. Понятие общей одаренности. Современные концепции одаренности. Полифакторная структура понимания учеными феномена общей одаренности. Современные концепции одаренности: Структура интеллекта Гилфорда, концепция одаренности Дж.Рензулли, концепция одаренности Д.Фельдхьюсена, мультифакторная модель одаренности Монкса, пятифакторная модель одаренности Таннентаума, пентагональная имплицитная теория одаренности Р.Стернберга. Проблема общей одаренности и ее структуры в работах отечественных психологов (В.Н.Дружинин, М.А.Холодная, Н.С.Лейтес). Составляющие общей одаренности: познавательная потребность, интеллект, креативность. Определение «познавательная потребность». Характеристики познавательной потребности. Этапы развития познавательной потребности (по В.С.Юркевичу). Определения интеллекта. Подходы к пониманию проблемы интеллектуальных способностей в современной психологической науке. Трактование термина «креативность» на пересечении европейских, российских, белорусских и американских традиций (согласно концепции одаренности А.В.Либина). Взаимосвязь интеллекта и креативности. Концепция умственной одаренности (Н.С.Лейтес). Возрастная одаренность школьников: поэтапное развитие интеллектуальных и креативных способностей.*

#### **Виды одаренности**

Дифференциация видов одаренности определяется критерием, положенным в основу классификации.

Современные концепции одаренности выделяют разные стороны и даже виды интеллекта, соответственно различая виды одаренности. Так, например, Г. Гарднером были описаны особенности проявлений и примеры кинестетической, пространственной, логико-математической, музыкальной, лингвистической и социальной одаренности, а в Мюнхенском исследовании продемонстрирована независимость когнитивных факторов одаренности: интеллекта, креативности, социальной компетентности, музыкальных и сенсомоторных способностей.

В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспект. Анализ качественных характеристик одаренности предполагает выделение различных качественно своеобразных видов одаренности в связи со спецификой психических возможностей человека и особенностями их проявления в тех или иных видах деятельности. Анализ количественных характеристик одаренности позволяет описать степень выраженности психических возможностей человека.

Среди критериев выделения видов одаренности можно выделить следующие:

1. Вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики.
2. Степень сформированности.
3. Форма проявлений.
4. Широта проявлений в различных видах деятельности.
5. Особенности возрастного развития.

По критерию вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики выделение видов одаренности осуществляется в рамках пяти видов деятельности с учетом включенности трех психических сфер и, соответственно, степени участия разных уровней психической организации. К основным видам деятельности относятся практическая, теоретическая (познавательная), художественно-эстетическая, коммуникативная и духовно-ценностная. Сферы психики представлены интеллектуальной, эмоциональной и мотивационно-волевой. Соответственно, могут быть выделены следующие виды одаренности. В практической деятельности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную одаренность. В познавательной деятельности находит реализацию интеллектуальная одаренность различных видов. В художественно-эстетической деятельности выделяются, например, хореографическая, сценическая, литературно-поэтическая, изобразительная и музыкальная одаренность. В коммуникативной деятельности, прежде всего, следует выделить лидерскую и аттрактивную одаренность. И, наконец, в духовно-ценностной деятельности отмечается одаренность в создании новых духовных ценностей и смыслов, служение людям.

Каждый вид одаренности предполагает одновременное включение всех уровней психической организации с преобладанием того уровня, который наиболее значим для данного конкретного вида деятельности.

Один и тот же вид одаренности может носить неповторимый, уникальный характер, поскольку разные компоненты одаренности у разных индивидуумов могут быть выражены в разной степени. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят скомпенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности. Особо яркая одаренность или талант свидетельствуют о наличии высоких способностей по всему набору компонентов,



затребованных структурой деятельности, а также об интенсивности интеграционных процессов “внутри” субъекта, вовлекающих его личностную сферу.

Деятельность всегда осуществляется личностью. Ее цели и мотивы оказывают влияние на уровень выполнения деятельности. Если цели личности лежат вне самой деятельности, то деятельность выполняется в лучшем случае добросовестно и ее результат даже при блестящем исполнении не превышает нормативно требуемый продукт. Если ребенок что-то делает с любовью, он постоянно совершенствуется, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место “развитие деятельности”.

По критерию “степень сформированности одаренности” можно дифференцировать: актуальную и потенциальную одаренность.

Актуальная одаренность - это психологическая характеристика ребенка с такими наличными (уже достигнутыми) показателями психического развития, которые проявляются в более высоком уровне выполнения деятельности в конкретной предметной области по сравнению с возрастной и социальной нормой. В данном случае, безусловно, речь идет не только об учебной, а о широком спектре различных видов деятельности.

Особую категорию актуально одаренных детей составляют талантливые дети. Талантливый ребенок - это ребенок с такими результатами выполнения деятельности, которые отвечают требованию объективной новизны и социальной значимости. Как правило, конкретный продукт деятельности талантливого ребенка оценивается экспертом (высококвалифицированным специалистом в соответствующей области деятельности) как отвечающий в той или иной мере критериям профессионального мастерства и творчества.

Потенциальная одаренность - то психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические возможности (потенциал) для высоких достижений в том или ином виде деятельности, но не может реализовать свои возможности в данный момент времени в силу их функциональной недостаточности. Развитие этого потенциала может сдерживаться рядом неблагоприятных причин (трудными семейными обстоятельствами, недостаточной мотивацией, низким уровнем саморегуляции, отсутствием необходимой образовательной среды и т.д.).

Выявление потенциальной одаренности требует высокой прогностичности используемых диагностических методов, поскольку речь идет о еще несформировавшейся системе способностей, о дальнейшем развитии которой можно судить лишь на основе отдельных признаков, предпосылок. Интеграция способностей, необходимая для высоких достижений, еще отсутствует. Потенциальная одаренность проявляется при благоприятных условиях, обеспечивающих определенное развивающее влияние на исходные психические возможности ребенка.

По критерию “форма проявления” можно говорить о: явной и скрытой одаренности.

*Явная одаренность* проявляется в деятельности ребенка достаточно ярко и отчетливо (как бы “сама по себе”), в том числе и при неблагоприятных условиях. Достижения ребенка столь очевидны, что его одаренность не вызывает сомнения. Поэтому специалисту в области детской одаренности с большой степенью вероятности удастся сделать заключение о наличии одаренности или о высоких потенциальных возможностях ребенка. Он может адекватно оценить “зону ближайшего развития” и правильно наметить программу дальнейшей работы с таким “перспективным ребенком”. Однако далеко не всегда одаренность обнаруживает себя столь явно.

*Скрытая одаренность* проявляется в деятельности ребенка в менее выраженной, в замаскированной форме. Вследствие этого появляется опасность ошибочных заключений об отсутствии одаренности такого ребенка. Его могут отнести к числу “неперспективных” и лишит помощи и поддержки, необходимой для развития его способностей. Нередко в “гадком утенке” никто не видит будущего прекрасного лебедя. Вместе с тем известны многочисленные примеры, когда именно такие “неперспективные дети” добиваются высочайших результатов.

Причины скрытой одаренности во многом связаны с наличием особых психологических барьеров. Они возникают на пути развития и интеграции способностей и существенно искажают формы проявления одаренности. Скрытые формы одаренности - это сложные по своей природе и часто непредсказуемые по характеру проявления психические феномены. Масштаб дарований ребенка со скрытой одаренностью весьма трудно (а иногда и невозможно) оценить с помощью традиционных методов (психометрических тестов, результатов различных интеллектуальных соревнований и т.п.). Выявление детей со скрытой одаренностью ни в коем случае не может сводиться к одномоментному психодиагностическому обследованию больших групп дошкольников и школьников. Идентификация детей с таким типом одаренности - это длительный процесс, основанный на использовании многоуровневого комплекса методов анализа поведения ребенка, включении его в различные виды реальной деятельности, организации его общения с одаренными взрослыми, обогащения его индивидуальной жизненной среды, вовлечения его в инновационные формы обучения и т.д.

По критерию “широта проявлений в различных видах деятельности” можно выделить: общую (или умственную) и специальную одаренность.

Общая одаренность проявляется по отношению к различным видам деятельности и выступает в качестве основы их продуктивности. Психологическим ядром общей одаренности являются умственные способности (или общие познавательные способности), вокруг которых выстраиваются эмоциональные, мотивационные и волевые качества личности. Общая одаренность определяет, соответственно, уровень

понимания происходящего, глубину эмоциональной и мотивационной вовлеченности в деятельность, эффективность целеполагания и саморегуляции.

Специальная одаренность обнаруживает себя в конкретных видах деятельности и может быть определена лишь в отношении отдельных областей деятельности (музыка, живопись, спорт и т.д.).

Общая одаренность связана со специальными видами одаренности. В частности, под влиянием общей одаренности (показателей эффективности познавательных процессов, саморегуляции и т.д.) проявления специальной одаренности выходят на качественно более высокий уровень освоения конкретной деятельности (в области музыки, поэзии, спорта и т.д.). В свою очередь, специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психологических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека.

По критерию “особенности возрастного развития” можно дифференцировать: раннюю и позднюю одаренность. Решающими показателями здесь выступают темп психического развития ребенка, а также те возрастные этапы, на которых одаренность проявляется в явном виде. Необходимо учитывать, что ускоренное психическое развитие, раннее обнаружение дарований (феномен “возрастной одаренности”) далеко не всегда связано с высокими достижениями в более старшем возрасте. В свою очередь, отсутствие ярких проявлений одаренности в детском возрасте не означает отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего психического развития личности. Примером ранней одаренности являются дети, которые получили название “вундеркиндов”. Вундеркинд (буквально - “чудесный ребенок”) - это ребенок, как правило, дошкольного или младшего школьного возраста с чрезвычайными, блестящими успехами в каком-либо определенном виде деятельности - в музыке, рисовании, пении и т.д. Особое место среди таких детей занимают интеллектуальные вундеркинды. Это не по годам развитые дети, чьи возможности проявляются в крайне высоком опережающем темпе психического развития. Для них характерно чрезвычайно раннее, с 2-3-х лет освоение чтения, письма и счета; овладение программой трехлетнего обучения к концу первого класса; выбор сложной деятельности по собственному желанию. Их отличает необыкновенно высокое развитие отдельных познавательных процессов (блестящая память, редкостная наблюдательность, необычная сообразительность и т.п.).

Существует определенная зависимость между возрастом, в котором проявляется одаренность, и областью деятельности. Наиболее рано дарования проявляются в искусстве, особенно в музыке. Несколько позднее одаренность проявляется в сфере изобразительного искусства. В науке достижение значимых результатов в виде выдающихся открытий, создание новых областей и методов исследования и т.п. происходит обычно позднее, чем в искусстве. Это связано, в частности, с необходимостью приобретения

глубоких и обширных знаний, без которых невозможны научные открытия. Раньше других при этом проявляются математические дарования (Лейбниц, Галуа, Гаусс). Данная закономерность подтверждается фактами биографий великих людей.

Итак, любой индивидуальный случай детской одаренности может быть оценен с точки зрения всех вышеперечисленных критериев классификации видов одаренности. Одаренность оказывается, таким образом, *многомерным* по своему характеру явлением.

### ***Типы интеллектуальной одаренности***

Изучение психологических механизмов интеллектуальной одаренности не является сугубо академической проблемой, поскольку сведения о природе этого уникального человеческого качества необходимы для разработки валидных средств диагностики проявлений интеллектуальной одаренности, а также для содействия развитию потенциала одаренности у дошкольников, учащихся и взрослых.

Именно острота практического запроса заставляет пересмотреть традиционные подходы к пониманию природы интеллектуальной одаренности, ибо в психологической работе с людьми - и тем более с людьми одаренными - нельзя допускать ошибок.

В общем виде интеллектуальная одаренность - это такое состояние индивидуальных психологических ресурсов (в первую очередь умственных ресурсов), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, то есть деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем, чувствительностью к ключевым, наиболее перспективным линиям поиска решений в той или иной предметной области, открытостью любым инновациям и т.д.

Что же касается психологических исследований интеллектуальной одаренности, то, как всегда, вопрос упирается в многозначность этого термина и соответственно в существование разных критериев, на основе которых тот или иной человек идентифицируется как "интеллектуально одаренный". На данный момент можно выделить как минимум шесть типов интеллектуального поведения, которые в рамках разных исследовательских подходов соотносятся с проявлением интеллектуальной одаренности:

- 1) лица с высоким уровнем развития "общего интеллекта", имеющие показатели IQ > 135-140 единиц; выявляются с помощью психометрических тестов интеллекта ("сообразительные");
- 2) лица с высоким уровнем академической успешности в виде показателей учебных достижений; выявляются с использованием критериально-ориентированных тестов ("блестящие ученики");

- 3) лица с высоким уровнем развития дивергентных способностей в виде показателей беглости и оригинальности порождаемых идей; выявляются на основе тестов креативности ("креативы");
- 4) лица с высокой успешностью в выполнении тех или иных конкретных видов деятельности, имеющие большой объем предметно-специфических знаний, а также значительный практический опыт работы в соответствующей предметной области ("компетентные");
- 5) лица с экстраординарными интеллектуальными достижениями, которые нашли свое воплощение в некоторых реальных, объективно новых, в той или иной мере общепризнанных формах ("талантливые");
- 6) лица с высоким уровнем интеллектуальных возможностей, связанных с анализом, оценкой и предсказанием событий обыденной жизни людей ("мудрые").

Таким образом, интеллектуальная одаренность, на первый взгляд, всегда проявляется в сверхвысоких показателях интеллектуальной деятельности. Однако любой ли показатель интеллектуальной успешности является индикатором интеллектуальной одаренности?

В западной психологии доминирует тенденция оценивать интеллектуальную одаренность на основе стандартных психометрических тестов, максимально высокие оценки на которых получают примерно 2 % испытуемых, - их и относят к категории "интеллектуально одаренных". Вопрос в том, являются ли эти люди действительно интеллектуально одаренными? Проблематичность такой идентификации определяется уже тем обстоятельством, что стандартные тесты интеллекта фиксируют только один аспект индивидуального интеллекта, а именно конвергентные способности. Тогда как интеллектуальная одаренность, по определению, явно выходит за пределы конвергентных интеллектуальных возможностей и сведена к ним быть не может.

Итак, низкие учебные достижения на определенных этапах обучения (в первую очередь это касается школьного обучения) не являются основанием для идентификации ребенка как "интеллектуально неодаренного". Однако и высокие учебные достижения, возможно, характеризуют не более чем частную форму интеллектуальной одаренности, а именно "академическую одаренность", связанную с успешностью интеллектуальной деятельности в области усвоения и применения конвенционального знания.

Проанализируем, далее, позицию, согласно которой проявления интеллектуальной одаренности следует искать не в высоких показателях конвергентных способностей и обучаемости, которые характеризуют нормативный интеллектуальный потенциал личности, а в высоких показателях дивергентных способностей, которые позволяют оценить ее творческий интеллектуальный потенциал.

Идея существования особых творческих способностей, принципиально отличных от конвергентного ("общего") интеллекта в рамках принятия тезиса

"Интеллектуальны в той или иной мере все люди, тогда как креативными является только незначительная часть людей", весьма популярна. Если иметь в виду креативность в широком значении этого термина, то, безусловно, креативность - это существенный аспект интеллектуальной одаренности, поскольку последняя, опять же по определению, характеризует способность субъекта создавать оригинальные интеллектуальные продукты на основе использования инновационных способов интеллектуальной деятельности.

Однако общепринятая форма операционализации креативности (фактически, дивергентного мышления) в виде показателей количества идей и их оригинальности ("редкости") вынуждает усомниться в том, что высокий уровень креативности - это индикатор интеллектуальной одаренности. Неправомерность отождествления высоких показателей дивергентных способностей (креативности) с одаренностью неоднократно отмечалась в работах Д.Б. Богоявленской.

Данная проблема детально рассматривалась В.Н. Дружининым. По его мнению, в исследованиях креативности наблюдается "...необоснованное смешение смысла понятий: творчество с нестандартностью, нестандартность - с оригинальностью, а последняя - редко встречающимся ответом у данной группы испытуемых ". В итоге получает" я, что "...к проявлениям креативности (если пользоваться критерием нестандартности) можно отнести любую девиацию: от акцентуаций до проявления аутичного мышления". Поэтому Дружинин предлагает различать в тестах креативности три типа ответов: стандартные (максимальная частота встречаемости), креативные, или оригинальные (использование нового контекста на основе введения новых семантических связей с исходным объектом), абстрактные (минимальная частота встречаемости при отсутствии семантических связей с исходным объектом). Получается, что о креативности как о составляющей интеллектуальной одаренности можно говорить только тогда, когда показатели тестов креативности имеют не сверхвысокие, а именно средние значения (там же).

Любопытные факты, позволяющие уточнить психологический смысл критерия "высокий уровень развития дивергентных способностей", можно найти и в ряде других исследований. Так, при изучении школьников выяснилось, что высокая креативность на фоне низких конвергентных способностей может играть деструктивную роль, вызывая как снижение учебных результатов, так и появление внутриличностных и межличностных конфликтов. Далее, оказалось, что развитие креативных способностей дошкольников в условиях специально организованной среды приводит к росту невротоподобных состояний ребенка (в виде повышенной агрессивности, большой амплитуды колебаний настроений, тревожности, возбудимости, депрессии). Эти авторы, пожалуй, первыми среди отечественных психологов поставили вопрос о том, является ли повышение креативности целесообразным, поскольку при этом нарушается действие

психологической защиты и возрастает вероятность эмоциональных нарушений (там же).

Независимо от того, отождествляется ли интеллектуальная одаренность с каким-либо одним показателем в виде конвергентных способностей, креативности или обучаемости, либо интеллектуальная одаренность рассматривается с одновременным учетом комплекса показателей, и в том, и в другом случае речь идет о критериях идентификации одаренной личности, тогда как проблема психологических механизмов интеллектуальной одаренности фактически снимается с обсуждения.

## **Лекция 5. Специальная одаренность**

*Соотношение общих и специальных способностей. Виды одаренности. Исследования соотношения общих и специальных способностей в работах Отечественных психологов (С.Л.Рубинштейн). Исследования соотношения общих и специальных способностей в работах зарубежных психологов (Ч.Спирмен, Х.Тэрстоун). Виды одаренности: критерий дифференциации специальных способностей. Характеристика специальных способностей. Языковая одаренность. Понятие языковой способности. Признаки дифференциации языковой способности и способности к языкам. Типы языковой способности (Ю.А.Кабартов). Диагностика языковой способности. Психологические основы методики преподавания языка. Математическая одаренность. Понятие математической одаренности. Исследования признаков и структуры математической одаренности в отечественной психологии (по С.А.Гуцановичу). Типы математических способностей (по В.Крутецкому). Уровни развития математической одаренности. Техническая одаренность. Понятие технических способностей. Компоненты технической одаренности. Особенности технического мышления. Диагностика технических способностей. Методы развития технических способностей. Музыкальная одаренность. Понятие музыкальной одаренности. Исследования признаков и структуры музыкальной одаренности в отечественной психологии. Характеристика личности с выдающимися музыкальными способностями. Диагностика музыкальной одаренности. Литературная одаренность. Понятие литературной одаренности. Структура литературной одаренности. Типология литературной одаренности. Характеристика личности с выдающимися литературными способностями. Диагностика литературной одаренности. Моторная одаренность. Понятие моторной одаренности. Факторы моторной одаренности. Диагностика моторной одаренности. Социальная (лидерская) одаренность. Понятие социальной (лидерской) одаренности. Структура социальной (лидерской) одаренности. Модель социального интеллекта. Диагностика социальной (лидерской) одаренности.*

### **Общие признаки одаренности**

Прежде чем размышлять на тему, какая именно одаренность есть у ребенка, следует начать с того, чтобы выяснить, а одарен ли в действительности ребенок. Здесь не место для рассуждений на тему, все ли дети одарены от природы или не все. Очевидно во всяком случае, что не у

всех детей их природные задатки развиты до уровня одаренности.

Следует иметь в виду, что практически любая одаренность, вплоть до спортивной, не может существовать без заметной, ярко выраженной, часто весьма устойчивой системы интересов. Одаренность не может развиваться из ничего, на пустом месте, она всегда развивается на основе определенной, любимой ребенком деятельности. Если вы видите у ребенка яркие, устойчивые интересы к какой-либо деятельности, это всегда знак, что у него может быть выявлен тот или иной тип одаренности.

Иногда эти интересы носят более общий, менее определенный характер, и тогда можно говорить о широкой познавательной потребности ученика. Забегая несколько вперед, отметим, что такая широкая, «всеядная» познавательная потребность довольно часто отмечается у интеллектуально одаренных учеников.

В любом случае не бывает одаренности без любви ребенка к какому-то делу, пусть в качестве такого дела выступает не самая серьезная, с точки зрения учителя, деятельность - скажем, создание особого пиратского языка /в нашей практике именно с этого начинался путь будущего замечательного лингвиста/, или придумывание новых игр на скучных уроках /а с этого начался ныне выдающийся - без преувеличения - создатель компьютерных игр, например, такой как «Тетрис».

Конечно, не всегда бывает просто увидеть интересы ученика. Интересы ученика далеко не всегда связаны со школьной деятельностью, а во многих случаях проявляются исключительно вне школы. Это означает, что учителю необходимо потрудиться, чтобы узнать об интересах ученика: расспросить родителей, одноклассников, может быть, вы сумеете и от самого ученика узнать о его увлечениях и интересах. Очень часто в школе ученик ничем не интересуется и только дома раскрывается мир его увлечений. Что ж, это лишнее подтверждение того, что надо хорошо знать своего ученика, чтобы иметь право судить о том, одарен ли он.

Что же касается успеваемости, то, по нашим данным, благодаря мощному педагогическому и психологическому просвещению большинство учителей уже никак не связывает одаренность с успеваемостью. В общем-то это правильно, и сейчас существует целое направление в исследовании и практике работы с одаренными школьниками, которое направлено на помощь именно неуспевающим одаренным ученикам. Несмотря на кажущуюся нелепость этого выражения, это, однако, довольно часто встречающееся явление, когда в число буквальных двоечников входят безусловно одаренные дети и подростки. Конечно, и отличные отметки сами по себе не являются свидетельством одаренности, однако здесь нельзя бросаться и в другую крайность, обесценивая высокие школьные достижения. Если раньше отличники часто считались надеждой и гордостью школы, то в последнее время нам часто приходится видеть у учителей, а особенно у теоретиков педагогики своего рода «отмашку» этого маятника,



когда за медалистами не признается никаких способностей, и считается, что они берут только трудолюбием. Это не совсем так, именно у медалистов отмечается особый тип одаренности, достаточно ценный, например, с точки зрения овладения будущей профессией. Об этом и будет идти речь дальше. Прежде чем перейти к описанию типов одаренности, следует отметить, что разного рода классификаций больше чем достаточно. Здесь мы предлагаем лишь несколько, а именно те из них, которые, с нашей точки зрения, наилучшим образом могут помочь учителю в его непосредственной практической работе с одаренными детьми.

### ***Различия по уровню одаренности***

Дети прежде всего значительно различаются по уровню одаренности. Термин «одаренные дети» применяется к совершенно разным по своим способностям детям. Несколько упрощая, можно выделить два основных типа по уровню одаренности: *особая, исключительная одаренность* - это те дети, для выявления одаренности которых, как правило, не нужны ни тесты, ни специальные наблюдения. Эта одаренность видна, что называется, невооруженным глазом. Такие яркие способности не даются даром: именно эти дети чаще всего относятся к группе риска. У них отмечаются серьезные проблемы общения, часто повышенная нервная возбудимость. Гораздо меньше проблем с одаренными детьми, условно нами называемых -«высокая норма». Это тоже одаренные дети, но их одаренность носит, что называется, более нормальный, обычный характер. Это те дети, которым повезло с самого начала- нормальные роды, хорошая семья. Внимания, любви матери было столько, сколько надо ребенку, то- есть очень много. Ребенок, как правило, не ходил в детский сад, или же пошел туда достаточно поздно и не надолго и т.д. Это гораздо более благополучные дети, чем дети особо одаренные. Именно по этим детям становится очевидным, что нет пропасти между одаренными и обычными детьми, а одаренность может быть в той или иной мере результатом полного и яркого развития достаточно обычных от природы возможностей. Эти группы детей даже по внешнему виду резко отличаются друг от друга. Если особо одаренные дети часто и меньше ростом и физически слабее своих сверстников, то дети из группы великолепной нормы -и здоровее, и выше и даже красивее своих сверстников. Кстати, на это обратили внимание и психологи, работающие с детьми знаменитого Калифорнийского эксперимента, самого длительного в истории работы с одаренными детьми. Если особо одаренные дети с трудом общаются, их резкое опережение сверстников не проходит бесследно для их социального и эмоционального развития, то для другой группы одаренных детей, более обычных, проблем общения даже меньше, чем у самых обычных детей. Несколько гиперболизируя различия между двумя этими группами детей, можно сказать, что если первые- талантливые изгои общества, то вторые -

«баловни судьбы», любимчики учителей и потом общества. Еще одно основание для классификации-различия по особенностям возрастного развития. Очень часто одаренность носит только временный характер, когда в определенном возрастном периоде объединяются возможности сразу нескольких возрастов. Это замечательно показал в своих работах известный отечественный психолог Н.С. Лейтес. Наиболее известный в этом смысле вариант ускоренный. Многие вундеркинды - это именно дети с ускоренным возрастным развитием. Такое ускорение часто носит только временный характер, и с возрастом эти дети заметно «усредняются», тускнеют. Однако не всегда прогноз при ускоренном развитии пессимистичный: у части детей с заметным опережением развития яркая одаренность остается на всю жизнь, являясь, таким образом, индивидуальной, устойчивой характеристикой развития. Ускоренно развивались и Норберт Винер, и Лев Ландау, и поэт Александр Грибоедов. Предсказать, во что выльется то или иное ускоренное развитие достаточно трудно, хотя определенные возможности для прогноза уже имеются. В любом случае учитель должен всегда понимать относительность самого явления яркой одаренности, его условности и во многих случаях только возрастного временного характера. Существуют одаренные дети у которых при высоком умственном развитии нет резкого возрастного опережения. Их одаренность видна только квалифицированным профессионалам - психологам, или внимательным учителям много и серьезно работающих с ребенком. Видимо, к этому типу принадлежал великий математик Андрей Николаевич Колмогоров. И, наконец, существует и своего рода «антивундеркиндный» тип возрастного развития одаренности, когда одаренность не только не сопровождается забеганием вперед в развитии, но в некоторых отношениях, как это ни парадоксально, обнаруживается и замедленное развитие. Так, а. Эйнштейн позднее, чем другие дети, заговорил, не блистал успехами в гимназии, и даже был изгнан из нее за неуспеваемость. Заметить одаренность такого ребенка трудно, еще труднее поверить в то, что именно такие дети могут вырасти в гения. В любом случае важно всегда знать, что, с одной стороны, не всегда вундеркинд, подававший столько надежд в детстве, вырастает в выдающегося человека, а, с другой стороны, не всегда исключительная одаренность проявляется в блестящих школьных успехах или в явном опережении в развитии.

Еще один аспект различий в одаренности проявляется в так называемом своеобразии одаренности, в ее содержании. Некоторые типы одаренности учитель знает и хорошо видит у своих учеников, а другие - не только не видит, но и активно отрицает. Начнем с первых.

### ***Типы одаренности, которые легко увидеть учителю:***

1. Учитель легче всего видит и наиболее высоко оценивает так называемый интеллектуальный тип одаренности. Именно этих учеников учителя называют «умными», «толковыми», сообразительными. Именно их называют «светлыми головами», и «надеждой школы». Эти школьники, как правило, обладают весьма значительными, глубокими знаниями, очень часто они умеют самостоятельно их получать - сами читают сложную литературу, могут даже критически отнестись к тем или иным источникам. Ученики этого типа одаренности точно и глубоко анализируют учебный и внеучебный материал, нередко склонны к философскому осмыслению материала. Высокий интеллект, развитый ум позволяют этим учащимся с легкостью усваивать разные предметы, однако их различное отношение к школьным предметам и, соответственно, учителям приводит к тому, что по одним предметам эти учащиеся учатся блестяще, а по другим - нет. Выделяется два основных подтипа интеллектуальной одаренности: когда проявляется прежде всего общие умственные способности и нет какой-либо специализации и когда, напротив, высокие способности проявляются прежде всего в одной какой-либо специальной области знания. Очень часто различия между этими подтипами всего лишь вопрос времени - сначала высокие способности проявляются как бы «по всему фронту», а со временем обнаруживается специализация способностей и, соответственно, интересов. Познавательная потребность, как уже говорилось, являющаяся неременной характеристикой любого типа одаренности, именно у этих учащихся проявляется наиболее отчетливым и очевидным образом. Как правило, при этом типе одаренности отмечается устойчивая система познавательных интересов. Довольно часто именно этот тип одаренности представлен у умственных акселератов, или, как их еще принято называть, «вундеркиндов». Как уже говорилось выше, успеваемость интеллектуально одаренных учащихся не всегда совпадает с уровнем их способностей: среди интеллектуалов есть и блестящие ученики, а есть и троечники, и даже двоечники. Здесь все определяется не самим по себе интеллектом, а отношением к учению и вообще к школе.

2. Несколько отличается от интеллектуального тип одаренности, который принято называть «академическим». При этом типе одаренности достаточно высокий интеллект тоже имеет место, однако на первый план выходят особые способности именно к обучению. Учащиеся этого типа одаренности прежде всего умеют блестяще усваивать, то есть учиться. Особенности их познавательной сферы - мышления, памяти, внимания, некоторые особенности их мотивации таковы, что делают учение для них достаточно легким, а в ряде случаев даже приятным. Медалисты, те ученики, которых принято называть гордостью школы, чаще всего принадлежат именно к

этому типу одаренности. Этот тип одаренности нельзя недооценивать. Именно из этих учащихся получают впоследствии замечательные профессионалы, настоящие мастера своего дела. Академический тип одаренности также имеет свои подтипы- есть учащиеся с широкой способностью к обучению- они легко осваивают любую деятельность, проявляют заметные успехи во всех школьных науках, а есть учащиеся , у которых повышенные способности к усвоению проявляются лишь в одной или нескольких близких областях деятельности /дети с академическими способностями, скажем, к точным наукам, или к гуманитарным/. В некоторых случаях учителю бывает трудно различить интеллектуальный и академический тип одаренности: и те, и другие могут блестяще учиться, у тех и других есть познавательная потребность. Разница, пожалуй, заключается в особой умственной самостоятельности интеллектуалов, в их повышенной критичности мышления, способности самостоятельно выходить на глобальное, философское осмысление сложных интеллектуальных проблем. А академически одаренные школьники- это всегда гении именно учения, это своего рода блестящие профессионалы школьного /а потом и студенческого / труда, великолепные мастера быстрого, прочного и качественного усвоения.

3. Еще один тип одаренности , не представляющий при диагностике-особого труда для учителей это художественный тип одаренности. Этот вид одаренности, как правило, проявляется в высоких достижениях в художественной деятельности - в музыке, танце, живописи, скульптуре, в сценической деятельности. Учитель должен видеть эти способности, способствовать их развитию и в случае действительно высокого уровня их проявления позаботиться о том, чтобы такой ребенок как можно скорее попал к соответствующему специалисту, который смог бы профессионально заниматься с этим учеником. Как и в предыдущих случаях, этот тип одаренности может проявляться у школьников с разной степенью широты: есть дети, у которых обнаруживается целый «веер» различных художественных способностей - ребенок и поет, и танцует, да еще и превосходно рисует. Многие выдающиеся творческие личности характеризовались сочетанием ряда различных художественных способностей, однако есть творческие личности и, соответственно, и дети лишь с одной ярко выраженной способностью такого рода. Указанные выше три типа одаренности сравнительно легко определяются самим учителем и их диагностика во многих случаях не требует специальной помощи психолога. Однако есть два типа одаренности, в отношении которых ситуация в ряде случаев оказывается весьма напряженной , когда безусловно и ярко одаренного ученика учителя считают слабым, бесперспективным. В наибольшей мере это относится к так называемой креативности, или к творческой одаренности.

4. Креативность. Главная особенность этого типа одаренности в нестандартности мышления, в особом, часто непохожем на других взгляде на мир, в том, что поэт назвал «лица необщим выраженьем». Этот тип одаренности с большим трудом обнаруживается в школьной практике, так как стандартные школьные программы не дают возможности этим детям выразить себя. Более того, сами учителя, несмотря на все усиливающиеся призывы к творчеству, не понимают, а в ряде случаев и недолюбливают этих учеников, так как они практически всегда очень трудны в школьной жизни: их повышенная независимость в суждениях, полное пренебрежение условностями /в том числе и в быту/ и авторитетами создают у учителей при работе с такими учениками большие проблемы. Тот факт, что практически у всех творческих детей подростков отмечаются заметные поведенческие проблемы не случаен: именно так называемая неконформность этих учащихся, то есть их нежелание, а подчас просто неумение идти «в ногу» со всеми остальными, и являются личностной основой их одаренности, той базой, на которой и строится их нестандартное видение мира. У этих учеников легко можно увидеть их недостатки, их трудности, а вот увидеть в школьной деятельности их особые творческие способности очень трудно, а порой и невозможно без специальной работы в этом направлении. Очень часто ученики с этим типом одаренности не особенно хорошо учатся – к этому много причин – и пониженная мотивация к усвоению /придумать им бывает легче, чем усвоить готовое/, и собственный, иногда очень причудливый познавательный мир, в котором не всегда есть место школьным урокам. Для того, чтобы увидеть подлинные творческие способности этих учеников, им нужно предлагать особую деятельность, допускающую и активно предполагающую проявление их самобытности, необычного видения мира – будь то нестандартные темы сочинения, особые творческие задания или исследовательские проекты. Правда, и учитель, чтобы оценить оригинальность, нешаблонность этих детей должен сам обладать, если уж не собственной креативностью, то хотя бы достаточной широтой взглядов, отсутствием жестких стереотипов в мышлении и в работе. У творческой одаренности много различных вариантов: есть ученики, проявляющие незаурядные творческие возможности буквально в любой деятельности, за которую они берутся, но бывают ученики, у которых такое нестандартное видение проявляется достаточно ярко лишь в одной сфере.

5. Еще один тип одаренности, который учителю сравнительно легко увидеть, но очень и очень нелегко принять именно как вид одаренности. Это так называемая лидерская, или социальная одаренность. Синонимом к этим словам будет являться понятие «организаторские способности». Эта одаренность характеризуется способностью понимать других людей, строить с ними конструктивные отношения, руководить ими. Лидерская одаренность, по мнению многих исследователей, предполагает достаточно высокий уровень интеллекта, однако наряду с этим необходима и хорошо развитая

интуиция, понимание чувств и потребностей других людей, способность к сопереживанию, во многих случаях у людей с этим типом одаренности наблюдается и яркое чувство юмора, помогающее им нравиться другим людям. Существует много вариантов лидерской одаренности. Есть эмоциональные лидеры, своего рода «жилетка» для каждого, с ними советуются, их любят, их мнение является во многих случаях решающим. Есть лидеры действия- они умеют принимать решения, которые важны для многих людей, определяют цели и направление движения, прямо ведут за собой. К сожалению, у многих школьников с выраженными лидерскими способностями интерес к школьному обучению недостаточен, и их незаурядные лидерские возможности реализуются в деятельности не только далекой от школы, но и иногда прямо с ней конкурирующей. Многие ученики с этими способностями не имеют достаточной школьной мотивации и обладая сильным характером и независимостью, откровенно ничего не делают в школе. Невозможность завоевать статус лидера в школе ведет их на улицу, где они становятся лидерами антисоциальных группировок. Такие ученики часто рассматриваются учителями только как заурядные хулиганы, что вызывает с их стороны соответствующее негативное отношение. Все это еще больше усиливает проблемы и этих учеников, и в не меньшей степени их учителей. Нужна специальная, иногда длительная и сложная работа, чтобы повернуть учеников с этим типом одаренности лицом к школе. Вряд ли стоит надолго останавливаться еще на одном виде одаренности, проявляющемся хотя и очень заметно, но в контексте средней общеобразовательной школы, вероятно, не представляющей все же специального интереса. Речь идет о психомоторной или спортивной одаренности. Сразу следует отметить, что бытующее мнение о пониженных умственных способностях у спортсменов не соответствует действительности. Многочисленные исследования показали, что у выдающихся спортсменов значительно выше среднего оказываются и интеллектуальные возможности - это относится даже к таким, казалось бы, далеким от интеллекта видам спорта как тяжелая атлетика или футбол. Не случайно, что многие выдающиеся спортсмены, оставив спорт, становятся писателями /Ю. Власов/, удачливыми бизнесменами /Пеле/, и уж конечно, талантливыми педагогами /Ирина Роднина/. Хотя ученики со спортивной одаренностью далеко не часто хорошо учатся, это связано прежде всего с недостатком времени и соответствующего желания. Если у школьников, увлекающихся спортом, создать соответствующую мотивацию, то есть настрой, то они, как правило, могут превосходно учиться. Понимание типологии одаренности- это первый, хотя и необходимый шаг учителя на пути конкретной работы с одаренными учениками, действенной помощи в развитии, укреплении и реализации их незаурядных возможностей.

## *Концепция социального интеллекта (Савенков А.И.)*

В последние годы внимание специалистов в области психологии одаренности и творчества привлекла проблематика, прежде разрабатывавшаяся далеко за пределами этой отрасли. Новое направление получило наименование «исследование эмоционального интеллекта». Эти изыскания также реанимировали весьма давние рассуждения и исследования проблем социального интеллекта, начатые еще Эдвардом Ли Торндайком в начале XX века. С точки зрения разговорного языка и русской версии использования психологических терминов словосочетание «эмоциональный интеллект», равно как и «социальный интеллект», крайне неудачно. Слово «интеллект» прочно связано в сознании психологов с когнитивной сферой, а определения «эмоциональный» и «социальный» относятся к аффективной сфере и характеризуют несколько иные грани развития личности.

Однако можно согласиться с данной терминологией, приняв ее как некоторую условность, вполне допустимую при создании новых терминов. Вероятно, что слово «интеллект» в данном случае выполняет знаковую функцию. Оно служит опознавательным сигналом для специалистов. Если пользоваться традиционными понятиями и под «социальным интеллектом» понимать диагностику и развитие аффективной сферы или психосоциальное развитие личности, а вместо «эмоционального интеллекта» говорить об эмоциях, их выражении и регуляции, то возникнет ощущение, что специалисты в области психологии одаренности предали проблему и ушли в другую сферу. Именно использование слова «интеллект» позволяет им удержаться в традиционном содержательном поле и дает возможность идентифицировать «своих» по проблематике.

Возникновение этих на первый взгляд странных словосочетаний, вероятно, вызвано тем, что обсуждение проблематики эмоционального и социального интеллекта инициировано специалистами в области одаренности и творчества, которые увидели в данных показателях высокую прогностическую ценность. Вопрос был бы закрыт, если бы дело было только в терминах. Обращает на себя внимание факт, что специалисты, чье внимание традиционно притягивала когнитивная сфера, вдруг резко повернулись к изучению аффективной сферы личности. Почему это произошло? Причина кроется в том, что в функции психологии одаренности входит функция прогнозирования развития личности (в частности, прогнозирование «жизненной успешности»), и какое бы определение одаренности мы ни взяли — Б.М. Теплова, из «Рабочей концепции одаренности» (Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. и др.) или Дж. Рензулли, — несложно заметить, что одаренность везде рассматривается как потенциальная возможность высоких достижений. Естественно, что у проблемы высоких достижений или «психологии жизненного успеха» есть особый культурологический поворот, связанный с различиями в менталитете

разных народов. Это не может не влиять на направленность исследовательских поисков в области психологии. Однако, отметив, что эти различия существуют и они весьма значительны, мы не станем более глубоко обсуждать данную проблему. Она заслуживает специального рассмотрения.

Вопрос о том, что делает одного человека великим и выдающимся, а другого — средним и незаметным, волновал и исследователей, и обывателей с давних времен. Философы эпохи первых европейских цивилизаций говорили о божественной предопределенности таланта и старательно строили по этому поводу умозрительные теоретические конструкции. В выявлении одаренных людей предлагали полагаться на божественное провидение и собственную интуицию. Прагматичный XX век отказался от таких решений. Ученые стали пытаться изучать явление гениальности и психологию творчества с помощью «строгих» научных методов.

На протяжении всего XX века одни психологи считали, что для успешной реализации личности в жизни необходим высокий интеллект и с детских лет надо стремиться развивать именно его, другие отстаивали необходимость первоочередного выявления и развития креативности. А педагоги, споря и с теми, и с другими, были склонны утверждать, что для выдающихся достижений в первую очередь нужны и важны глубокие, разносторонние знания. Сейчас уже ни для кого не секрет, что все эти утверждения ошибочны. Если говорить дипломатичнее — их можно признать верными лишь частично. Всем известно, сколь важны для победителя в жизненной «гонке за успехом» и высокий природный интеллект, и развитая креативность. Все знают, какую ответственную роль в достижении жизненных высот играют глубокие и разносторонние знания. Но психологические изыскания конца XX века убедительно свидетельствуют, что успех в жизни определяется не этим, он в большей мере зависит совсем от других личностных особенностей.

В конце 90-х годов все громче и яснее стали звучать голоса психологов, утверждавших, что для успешной реализации личности в жизни и деятельности самое важное — способности эффективного взаимодействия с окружающими людьми. Такие, как, например, способность эффективно действовать в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы общения с ними и реализовывать все это в процессе взаимодействия. Эти идеи были порождены специальными исследованиями в областях изучения эмоционального и социального интеллекта.

В результате этих изысканий в современных психологических теориях уже не так односторонне оценивается потенциал личности, как это делалось, например, в концепциях «интеллектуальной одаренности» или «творческой одаренности», популярных в XX веке. В работах современных психологов все яснее звучит мысль о том, что, расширив диапазон тестируемых



личностных свойств, включив в их число эмоциональную сферу личности и способности к эффективному межличностному взаимодействию, мы получаем значительно более точную картину умственного потенциала личности.

И даже более того, в ряде специальных экспериментов обнаружилось, что многие дети и взрослые, не продемонстрировавшие высоких способностей по специальным тестам (интеллекта, креативности или учебной успешности), но показавшие хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития, оказываются весьма успешными в жизни и творчестве. Причем их преимущества в достижении жизненного успеха часто оказываются настолько велики, что способны обеспечить им не только высокое социальное положение, но даже и привести их в дальнейшем к зачислению в когорту выдающихся.

По утверждению американского психолога Д. Голмена, примерно 80% жизненного успеха человеку обеспечивает то, что можно назвать некогнитивными факторами, в число которых входит и эмоциональный интеллект. Впервые внимание исследователей и практиков к проблеме эмоционального интеллекта Д. Голмен привлек в начале 90-х годов. Под этим непривычным словосочетанием он предлагает понимать самомотивацию, устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться. Инструментов для выявления этих критериев эмоционального интеллекта сам Д. Голмен не предложил, но другие исследователи разработали относительно простые и доступные процедуры их измерения и оценки.

## Лекция 6.

### **Индивидуальные различия одаренности. Характерные особенности личности одаренного ребенка**

*Категориальный аппарат одаренности в исследованиях К.С. Лейтеса. Категориальный аппарат одаренности в исследованиях М.А. Холодной. Особенности развития одаренных детей. Психологический портрет одаренного ребенка. Познавательная сфера одаренного ребенка. Психосоциальное развитие одаренного ребенка. Морально-нравственный эгоцентризм и коммуникативный эгоцентризм как компенсаторный механизм одиночества одаренного ребенка. Лидерские проявления одаренного ребенка. Картина физического развития одаренного ребенка. Возрастные особенности развития одаренности. Возрастные особенности одаренности: главные проблемы проявления одаренности. Характеристика возрастных особенностей одаренности. Циклограмма возрастных особенностей одаренности.*

### *Личность одаренного ребенка*

Хотя все одаренные дети являются разными - по темпераменту, интересам, воспитанию и, соответственно, по личностным проявлениям - тем не менее, существуют общие особенности личности, характеризующие большинство одаренных детей и подростков.

Наиболее важной характеристикой личности детей с проявлениями одаренности является особая система ценностей, личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности. Для значительной части одаренных детей характерен так называемый перфекционизм, то есть стремление добиться совершенства в выполнении деятельности. Иногда ребенок часами переделывает уже законченную, добиваясь одному ему известного совершенства. Хотя в целом эта характеристика носит позитивный характер, в будущем превращаясь в залог высокого уровня профессиональных достижений, от учителя и психолога, тем не менее, требуется ввести такую требовательность в разумные рамки. В противном случае это качество превращается в своего рода "самоедство", в невозможность довести работу до конца.

Свои особенности у одаренных детей имеет самооценка, характеризующая представление ребенка о своих силах и возможностях. Вполне закономерен тот факт, что самооценка у этих детей и подростков весьма высокая, однако иногда, у особо эмоциональных детей, самооценка отличается известной противоречивостью, нестабильностью - от очень высокой самооценки в одних случаях ребенок бросается в другую крайность в других, считая, что он ничего не может и не умеет. И те, и другие дети нуждаются в коррекционной работе и в психологической поддержке.

Очень важной особенностью личности ребенка, проявляющего признаки одаренности, является так называемый внутренний локус контроля, то есть принятие на себя ответственности за результаты своей деятельности (а в дальнейшем и за все происходящее с ним). Как правило, такой ребенок считает, что именно в нем самом кроется причина его удач и неудач. Эта черта одаренного ребенка, с одной стороны, помогает ему справляться с возможными периодами неуспеха и является важнейшим фактором поступательного развития его незаурядных способностей. С другой стороны, эта же черта ведет к не всегда обоснованному чувству вины, самобичеванию, иногда даже к депрессивным состояниям.

У многих одаренных детей наблюдается повышенная впечатлительность и связанная с ней особая эмоциональная чувствительность, которая проявляется в самых разных формах: события, не слишком значительные для более обычных детей, становятся для этих детей источником самых ярких, иногда даже меняющих всю жизнь ребенка,

переживаний. Повышенная эмоциональность в некоторых случаях проявляется в склонности к бурным аффектам. В других же случаях она носит скрытый, внутренний характер, обнаруживая себя в излишней застенчивости в общении, трудностях засыпания, а иногда и некоторых психосоматических заболеваниях.

Одна из основных личностных характеристик детей и подростков с повышенными творческими возможностями - независимость (автономность): трудность, а иногда и невозможность действовать, думать и поступать так, как большинство. Дети с творческими возможностями, в какой бы области деятельности ни проявлялась их одаренность, мало, сравнительно с другими людьми, ориентируются на общее мнение, на сложившийся принцип, на устоявшиеся правила. Хотя эта личностная характеристика помогает им в деятельности и даже в определенном смысле формирует сами творческие возможности, тем не менее, именно она делает их неудобными для окружающих. Одаренные дети этого типа ведут себя менее предсказуемо, чем этого хотелось бы окружающим, что приводит иногда к конфликтам.

В целом, видимо, можно говорить об определенной неконформности ярко одаренных, творческих детей. Это, возможно, одна из причин несоблюдения ими социальных норм и требований коллектива.

### ***Социально-психологические проблемы развития личности интеллектуально одарённых детей***

Влияние общества на развитие личности оказывается через воспитание в семье и школьное обучение. Обращаясь к анализу биографий великих людей, Эйдемиллер Э.Г. отмечает неоднозначность полученных данных по этой проблеме: "В одних случаях семья предоставляла максимальную поддержку и возможность для развития одаренных детей; а в других случаях, они должны были преодолевать отрицательные последствия детства, проведенного с чересчур опекающей или доминирующей матерью, с неудачником отцом или в целом неблагополучной семье". Кроме того, Эйдемиллер Э.Г. подчеркивает значимость влияния сверстников и школы. Проводимые эмпирические исследования свидетельствуют о наличии ассоциации негативных стереотипов с академическими успехами среди американских школьников при условии, если отличная учеба сочетается с другими непопулярными чертами, например, отсутствием интереса к спорту. Была также определена положительная корреляционная зависимость успеваемости одаренных старшеклассников и отношения учащихся в школе к учебной деятельности. Н.С. Лейтес, посвятивший проблематике одаренности множество работ отмечает, что у детей с ранним умственным подъемом есть свои специфические трудности. Так, в семье часто бывают встревожены необычностью такого ребенка. В результате одаренный ребенок наталкивается на непонимание со стороны самых близких ему людей - родителей. Часто бывает и по-другому. Ребенка в семье окружает

атмосфера захваливания, происходит неумеренная демонстрация его успеха. Обе эти ситуации оказывают одинаково травмирующее воздействие на психику ребенка. В школе такому ребенку тоже нелегко, поскольку приоритеты расставлены таким образом, что учителя больше проявляют внимание и оказывают помощь тем детям, которые имеют различные проблемы в интеллектуальном и психическом развитии. Следовательно, чаще всего одаренный ребенок в школе оказывается предоставленным самому себе. Вслед за Н.С. Лейтесом, В.С. Юркевич отмечает в своих работах, что именно в школе под воздействием определенных стереотипов, главными из которых являются отношение к учебе как к тяжелому труду, обязанности, долгу. Именно в школе ребенка отучают задавать вопросы, спонтанность становится нарушением дисциплины, а жажде познания в значительной мере препятствует авторитаризм и консерватизм существующей системы обучения. Г. Линдсей, К.Х. Холл и Р.Ф. Томпсон, выделяя ряд препятствий для реализации интеллектуальной одаренности, отмечают их социальный характер. Первым и основным препятствием является конформизм, понимаемый авторами, как желание ребенка быть похожим на другого. "Человек опасается высказывать необычные идеи из-за боязни показаться смешным или очень умным. Подобное чувство может возникнуть еще в детстве". Здесь же указываются причины возникновения данного препятствия - это прежде всего непонимание, возникающее со стороны взрослых. Второе препятствие - внутренняя цензура. Данное препятствие возникает в том случае, когда ребенок ощущает боязнь перед собственными идеями. Этот страх приводит к тому, что он начинает пассивно реагировать на все происходящее вокруг и не пытается решать возникающие проблемы. И, наконец, третье препятствие - ригидность. Авторы отмечают, что данное препятствие возникает чаще всего в процессе школьного обучения. "Типичные школьные методы помогают закрепить знания, принятые на сегодняшний день, но не позволяют научить ставить и решать новые проблемы, улучшать уже существующие решения. В своей статье "Диагностика и развитие одаренных детей и подростков" К.А. Хеллер, выделяя "особые причины для консультирования одаренных детей и стратегии их развития" в качестве наиболее значимых отмечает проблемы социального поведения (40,6%), и проблемы, связанные со школьной успеваемостью (31%).

Разбирая причины социальных проблем, с которыми сталкиваются одаренные дети, мы пришли к выводу о том, что прежде всего стоит отметить определенную уязвимость Я-концепции у одаренных детей, которая отличается достаточно сильной чувствительностью к социальному окружению. Весьма низкий пороговый уровень реактивности у одаренных детей приводит к тому, что они относят все происходящее на свой счет. Данный эгоцентризм нередко способствует возникновению чувства вины даже в том случае, когда их на самом деле ни в чем не обвиняют. Чувство

вины часто закладывается еще в раннем детстве в процессе семейного воспитания. Родители одаренных детей питают неоправданно большие надежды на то, что их ребенок достигнет одинаково высоких результатов почти во всех отраслях, с которыми он сталкивается. И уж безусловно, они уверены в том, что их сын или дочь обязательно должны быть отличниками. В результате у ребенка развивается «комплекс отличника», при котором любое снижение отметок воспринимается в семье, да и самим ребенком, как драма. В этом случае, когда ребенок не оправдывает возложенных на него ожиданий, родители чаще всего демонстрируют недовольство, причем демонстрация эта может проходить как на сознательном, так и на бессознательном уровнях. Оказываемое таким образом давление со стороны родителей имеет достаточно сильное влияние на формирование Я-концепции одаренного ребенка, ведь для него, особенно в раннем детстве, именно родители выступают самыми авторитетными и значимыми фигурами, и именно от них зависит, будут ли созданы для ребенка условия, которые смогли бы обеспечить его психологическую безопасность, сформировать атмосферу принятия и эмпатического понимания. Возникает парадоксальная ситуация. Казалось бы, те выдающиеся достижения, которые совершаются одаренными детьми, высокий творческий и интеллектуальный потенциал, который им присущ, должен формировать у ребенка чувство уверенности в своих силах, а неадекватность самооценки должна склоняться в сторону ее завышения, а не занижения. Однако вместо позитивного самовосприятия, которое должно развиваться у одаренного ребенка под влиянием успехов в деятельности и восторженности окружающих, психологи сталкиваются с тревожными симптомами чуть ли не отчаяния. Какие же факторы, объясняющие подобное снижение самооценки, можно выделить в качестве основных? Прежде всего - это завышенные стандарты оценки своей деятельности, совпадающие иногда с недостаточно высокими результатами. Формирование этих стандартов часто является результатом родительского воспитания. Во многих семьях, где растет ребенок, опережающий по ряду показателей, прежде всего когнитивных, своих сверстников, родителям очень трудно бывает избежать крайностей в воспитании. Создается атмосфера либо захваливания ребенка, и тогда развитие идет по сценарию типа: "вы мне все должны", либо к ребенку предъявляются завышенные требования. В этом случае родители связывают достижение их ребенком успехов с реализацией собственных притязаний. Подобное искажение ролевых установок может привести к эмоциональному, физическому или интеллектуальному срыву ребенка и последующей утере интереса к тому виду деятельности, который раньше приносил успехи или вызвал у него постоянное напряжение, поскольку выполнение любой деятельности будет заканчиваться сравнением результата с ожидаемыми запросами. В том случае, если ребенок не "дотягивает" до необходимого уровня, определенного социальной средой, его самооценка стремительно снижается. Причем, для этого окружающим все

не обязательно открыто демонстрировать свою реакцию. У одаренного ребенка в процессе личностного развития формируются чрезвычайно высокие личностные стандарты (разумеется, не без влияния социума). Это качество позволяет ему самому осуществлять механизм сравнения. Следующим фактором, оказывающим серьезное влияние на снижение самооценки, является ответная реакция на неуспех в школьном обучении. Как это ни удивительно, но у детей с высокоразвитым интеллектом в школе могут быть проблемы академического характера. Отечественный психолог В.С. Юркевич, имеющая значительный опыт в работе с одаренными детьми, отмечает, что случаи так называемой диссинхронии в развитии интеллектуальной и академической одаренности в современной школе весьма нередки. Более того, учителя, потерпев неудачу, готовы предположить, что у ребенка в наличии чуть ли не умственная неполноценность. Современная культура школы, господствующие в ее стенах стереотипы оказывают самое серьезное влияние на Я-концепцию одаренного ребенка. Основными ценностями для системы школьного обучения долгие годы оставалось, да и сейчас является приоритетным, соответствие усваиваемых знаний определенным правилам, предопределенность (и потому правильность) ответа. Следует отметить и преобладание в школе словесного характера обучения. Академические достижения часто связываются с владением навыками устной и письменной речи. То есть важно не только и(или) не столько оригинальность, точность идеи, а прежде всего форма, в которую облечена эта идея. Для одаренного ребенка такое положение вещей совершенно неприемлемо. Для него более важна суть, а не оболочка. Быстрое схватывание, великолепное запоминание информации, сила обогащения, любознательность и независимость суждений под влиянием уже освоенной скучной программы тратятся вхолостую. В результате, одаренный ребенок "будет приспосабливаться к своим обычным сверстникам и его поведение будет походить на поведение его одноклассников. Он начнет подстраивать выполнение этого задания по качеству и количеству под соответствующие ожидания учителей». Многочисленные проблемы связаны также с тем, что одной из основных задач школьного обучения остается формирование разносторонней личности. При этом совершенно не учитываются специальные сферы интересов одаренных детей. А исследования психологической науки убедительно доказывают распространенность именно специальных видов одаренности. В свое время еще Н.С. Лейтес выделял особую категорию одаренных детей, у которых "при обычном уровне интеллекта обнаруживается особая предрасположенность к какому-нибудь отдельному предмету. Такой ученик с пристрастием относится к математике или физике, или биологии, или языкам. По "своему" предмету или группе предметов он может выделяться, значительно превосходить соучеников легкостью, с какой ему дается специфика материала, углубленностью интереса; здесь у него особая

готовность усваивать, а то и творчески участвовать в работе". В этом случае, действительно, специфическая одаренность может обуславливать отсутствие должного уровня развития других способностей, а иногда и невысокую заинтересованность любым предметом, не связанным напрямую с любимым делом. Очень часто в школе одаренный ребенок ощущает недостаток внимания со стороны взрослых. Ведь в общеобразовательной школе большинство учителей ориентируется именно на детей с "низким порогом отключения", то есть, они чаще всего отвечают на собственные вопросы, будучи уверенными, что дети не смогут самостоятельно найти правильный ответ. В этой ситуации одаренный ребенок создает определенные помехи и трудности в работе преподавателя. Для него, особенно в начальной школе, стремление правильно выполнить задание учителя, правильно и быстрее других ответить на его вопрос - просто интересная умственная игра, своего рода состязание, и он раньше других поднимает руку. "Большинству учителей просто некогда заботиться об одаренном ребенке, а иногда им даже мешают ученики с поражающими познаниями и с не всегда понятной умственной активностью". Невысокий психологический уровень подготовки учителя для работы с такими детьми приводит к тому, что, оценивая своих подопечных, учителя отмечают в них прежде всего демонстративность, желание все делать по-своему, истеричность, нежелание, а порой и неумение следовать принятым образцам и т.д.. Следует отметить что подобные оценки - есть следствие неадекватного понимания учителями личностных особенностей и закономерностей развития одаренного ребенка. Результаты многочисленных исследований показывают, что у детей, обладающих незаурядными умственными способностями, часто обнаруживаются трудности в общении, более низкий уровень социальной компетентности, они более интровертированы. Таким образом, можно говорить о наличии интеллектуально-социальной диссинхронии, которая характеризуется наличием высокого уровня развития интеллекта и недостаточно сформированными и(или) апробированными социальными навыками. Характерной чертой одаренных детей является неконформизм. Им всегда сложно привыкать к устоявшимся нормам и правилам и некоторые из них решаются на противостояние. А согласно Инвестиционной Теории Р. Стернберга, идеи неизменно натолкнутся на сопротивление толпы и скорее всего в начале будут отвергнуты. "Толпа, не тратясь на оценку идей, осознает, что творческие личности стремятся быть чем-то вроде оппозиционеров, находит это поведение раздражающим или даже оскорбительным, и часто агрессивно реагирует на вызов творческой личности" .

Существует проблема социальной дезадаптации одаренных детей в условиях обучения в общеобразовательной школе. В школе одаренные дети очень часто получают обидные прозвища, суть которых сводится к обвинению во "всезнайстве", выпячивании своих достижений. Причины

данных проблем следует искать, прежде всего, в стремлении ребенка к единению с коллективом и признанию (как это не парадоксально). Каждый человек, как известно, испытывает потребность в идентификации. Одаренным ребенком удовлетворение этой потребности связывается прежде всего с использованием имеющихся у него выдающихся способностей, которыми можно удивить одноклассников. Безусловно, обладая лучшей памятью, более живым воображением, богатым словарным запасом и острым чувством юмора, одаренный ребенок будет демонстрировать свое превосходство. И в ответ вместо ожидаемого признания, он наталкивается на отчуждение и непонимание сверстников. "Одаренные дети, в отличие от их обычных сверстников, намного быстрее проходят начальные уровни социальной адаптации (послушание и примерное поведение, ориентированное на получение положительной оценки взрослых), в подростковом возрасте они уже, миновав стадию детского конформизма, оказывают серьезное сопротивление стандартным правилам, групповым нормам и ориентированности группы на конкретных лидеров". Следовательно, в сознании одаренного ребенка происходит борьба двух ведущих потребностей - обособления, возникающего раньше, чем у его сверстников, вследствие индивидуального темпа развития, и идентификации - выступающей, как неизменное условие, обеспечивающее относительно бесконфликтное существование. Другой важнейшей особенностью одаренных детей, вызывающих проблемы в социальной сфере, является, по мнению А.М. Матюшкина, обостренное чувство справедливости. Такой ребенок стремится всегда быть правым. Ведь в детстве его особенно хвалили и награждали за то, что он прав. "Для большинства одаренных детей оказаться неправым - мучительно". Следовательно, он полагает, что другим так же неприятно оказаться в аналогичном положении (проявление присущего одаренным детям эгоцентризма). Именно это чувство порождает у ребенка искреннее желание прийти на помощь, избежать этого мучительного состояния. Следовательно, как только кто-то делает ошибку, одаренный ребенок тут же стремится оказать ему помощь. В результате, этот порыв расценивается не всегда адекватно и он навлекает на себя гнев одноклассников. Подобные стратегии поведения ведут к серьезному нарушению психологической адаптации одаренных детей и выработке неадекватных механизмов психологической защиты. Степень осознания актуальности и важности этой проблемы обществом в настоящий момент не приводит пока к ее решению. Часто дети вынуждены самостоятельно, без помощи взрослых пытаться решать возникающие сложности во взаимоотношении их с окружающим миром. Таким образом, разбирая причины социальных проблем, с которыми сталкиваются одаренные дети, мы пришли к выводу о том, что прежде всего стоит отметить определенную уязвимость Я-концепции у одаренных детей, которая отличается достаточно



сильной чувствительностью к социальному окружению, что затрудняет процесс самоактуализации и развития одаренной личности.

## **Лекция 7. Основные проблемы одаренных детей**

*Спектр проблем одаренного ребенка. Личностное самоопределение: первичный выбор в проблемной ситуации, процессуальность самоопределения способностей и одаренности, профессиональное обучение, профессиональная адаптация, самореализация в труде. Факторы, определяющие профессиональный выбор. Профессиональная мотивация.*

### **О природе детской одаренности**

Какими же должны быть основания, чтобы ребенок считался одаренным? Ответ не так прост, как кажется. В психологии до сих пор нет общего представления о природе одаренности, а есть альтернативные подходы к решению проблемы. Первый подход: все дети талантливы. Каждый человек по-своему одарен. Этот подход отражает гуманистические тенденции в науке и является идеологической базой всеобщего образования и права каждого ребенка на развитие своих способностей. Однако такой подход размывает специфику понятия «одаренность». Акцент смещается в сторону поиска «ключика» к способностям ребенка и методам их развития. С этой точки зрения вопрос о выявлении одаренных детей выглядит нелепым. Но при этом неясно, почему дети, блиставшие в детстве, далеко не всегда сохраняют свой талант. Второй подход понимает одаренность как дар «свыше» (Богом, родителями и т.п.), которым наделены единицы, избранные. Если следовать второму подходу, становится актуальной проблема выявления одаренных детей, но ставится под сомнение возможность развития одаренности. На рубеже веков в нашем обществе возник интерес к одаренным детям как к будущей интеллектуальной и творческой элите, от которой будет зависеть «коридор возможностей» дальнейшего развития страны. Это делает необходимым широкое обсуждение проблем, связанных с выявлением и развитием одаренных детей; с возможностью построения грамотных прогнозов и эффективных способов коррекции проблем, которые возможны у одаренных детей. Это становится возможным только при наличии единого научно обоснованного представления о том, что представляет собой феномен одаренности и, в частности, детской одаренности. Чем, например, одаренный ребенок отличается от способного, имеющего так называемую «высокую норму»? Каковы виды одаренности и какими методами они могут выявляться? В чем преимущества и ограничения конкретных диагностических методик? Какова природа проблем,

возникающих у одаренных детей? Всегда ли они являются следствием одаренности? Как помочь ребенку их преодолеть?

### ***«Рабочая концепция одаренности» под редакцией Д.Б. Богоявленской***

В 1998 году вышла в свет «Рабочая концепция одаренности», подготовленная авторским коллективом психологов под руководством доктора психологических наук, профессора, действительного члена РАЕН Дианы Борисовны Богоявленской. Представление об одаренности, изложенное в «Концепции», в значительной степени расходится с привычным представлением об одаренности как высоком уровне развития конкретных (прежде всего умственных) способностей ребенка: одаренность трактуется как системное качество, характеризующее психику ребенка в целом. При этом именно личность, ее направленность, система ценностей ведут за собой развитие способностей и определяют, как будет реализован ее потенциал. Такой подход делает приоритетной задачу воспитания одаренного ребенка. Этим определяется и гуманистическая направленность Концепции, в которой особое внимание уделено бережному отношению к одаренному ребенку, предполагающему понимание не только преимуществ, но и трудностей, которые несет с собой его одаренность. Однако более 50% практиков имеют только поверхностные представления о том, с какими проблемами сталкиваются одаренные дети. Поэтому конкретная работа с одаренным ребенком на местах подчас базируется лишь на эмпирическом опыте конкретного специалиста и на многочисленных мифах об одаренности, бытующих в массовом сознании.

### ***Одаренный ребенок — трудный ребенок?***

Одним из таких распространенных мифов является мнение, что одаренный ребенок — это трудный ребенок. Считается, что их боятся педагоги, ими озадачены родители, к ним недоброжелательно присматриваются сверстники. Однако, если по отношению ко всем «обычным» детям при возникновении у них трудностей в учебе, поведении, общении, педагог, психолог и родитель ищут пути помощи и коррекции через выявление их причин, то принципиально иначе обстоит дело с «одаренными». Налет фатализма — «Таков дар!» — определяет глобальную стратегию работы с ними лишь через поиски форм организации их обучения: отдельные классы, специальные школы, индивидуальные программы. Однако, чтобы работа с одаренными детьми была эффективной, необходим анализ и выявление подлинных механизмов, порождающих эти проблемы, и понимание того, что одаренность — это не просто результат высоких способностей ребенка, но в первую очередь — проблема становления его личности. Можно выделить различные механизмы (факторы), стоящие за проблемами в поведении, общении и обучении, сопровождающие проявление

феномена детской одаренности. Они могут быть следствием нарушений в онтогенетическом развитии: запаздыванием или инверсией (нарушением последовательности) в прохождении определенных генетических программ, функциональной незрелости в развитии высших психических функций (ВПФ), а также неадекватного проживания возрастных этапов и несформированностью познавательной мотивации.

### ***Проблемы, связанные с нарушениями в мотивационной сфере***

Уровень и направленность мотивационного развития ребенка является системообразующим фактором в структуре одаренности. Именно характер мотивационного профиля, за которым стоит система личностных ценностей, может быть как стимулирующим фактором, так и фактором, тормозящим развитие способностей ребенка. В «Рабочей концепции» мотивационный аспект представлен блоком признаков, по которым можно охарактеризовать ребенка как одаренного. К ним относятся ярко выраженный интерес к тем или иным сферам деятельности, чрезвычайная увлеченность, подкрепленная сензитивностью к определенным сторонам предметной действительности; повышенная познавательная потребность, проявляющаяся в ненасытной любознательности, а также познавательная инициатива; высокая критичность к собственным результатам и стремление к совершенству, а также ряд других признаков. В полной мере все они могут быть выражены только у одаренного взрослого. Для ребенка достаточно даже одного признака, чтобы привлечь внимание специалиста. Но даже такой принимаемый всеми специалистами фактор, как любознательность, может иметь разную природу. У одних детей новая деятельность вызывает интерес и доставляет удовольствие, которое (при отсутствии утомления) долго не иссякает. У других — деятельность вызывает бурный интерес, пока она нова и сложна. Но как только новизна исчезает и занятия приобретают монотонность, интерес к ним иссякает, и интеллектуальную деятельность ребенка уже ничто не стимулирует. М.М. Пришвин отмечал, что в этой нетерпеливой потребности в новых впечатлениях, будоражащих воображение, угадывается незрелость мысли, поверхностность. «Надо делать открытия возле себя, — писал он, — чем ближе подойдете к себе, тем глубже проникнете к сокровищам». Отсутствие внутреннего источника стимуляции, потребность во внешней активизации мыслительной деятельности свидетельствует о личностной незрелости. В этом случае корректнее говорить о высоких способностях ребенка, но не о наличии одаренности. Еще сложнее обстоит дело с оценкой мотивационного развития у дошкольников. Здесь вообще не приходится говорить о личностной зрелости или незрелости. И, хотя основными критериями одаренности дошкольников тоже являются любознательность и широта интересов, эти качества могут быть вызваны различными факторами. О любознательности и познавательной инициативе мы можем судить по количеству вопросов, которые ребенок задает. Но он может задавать вопросы

еще и потому, что это, например, «нравится маме», или потому что так делает старший братик. А о глубине и неординарности вопросов и высказываний ребенка судить крайне сложно: во-первых, взрослые обычно рады любым вопросам (если они, конечно, внимательные взрослые); во-вторых, неординарность высказываний может говорить и о некомпетентности ребенка в данной области. Как детское словотворчество является не творчеством как таковым, а квазитворчеством, характеризующим этап овладения речью, так и детская любознательность однозначно свидетельствует только о благополучном развитии познавательной сферы, а ее отсутствие — о возможных отклонениях в психическом развитии. Наряду с действительным интересом к какой-либо деятельности или даже достаточно широкому спектру деятельностей, дошкольник часто демонстрирует интерес «ко всему». Мама говорит: «Моему Алеше интересно все. В какой кружок его ни приведу, он с радостью готов туда ходить». В этом случае можно говорить как о том, что у ребенка еще не выработалось отрицательное отношение к какой-либо деятельности и он «открыт» разным занятиям, так и о том, что у него отсутствует собственный интерес к чему-нибудь. А если при этом ребенок послушен и пассивен, то есть шанс, что интерес так и не сформируется.

### ***Проблемы, связанные с опережающим ранним развитием***

Проблемы, возникающие в связи с более быстрым темпом развития и, соответственно, обучения одаренных детей, — это проблемы социализации и адекватного включения в коллектив сверстников, проблемы составления программ обучения и выработки критериев оценки достижений ребенка.

Природа опережающего раннего развития может носить спонтанный и искусственно провоцируемый характер.

### ***Провокационная педагогика одаренности***

Воспитывающие ребенка взрослые часто строят целенаправленное интенсивное развитие определенных способностей без учета специфики формирования высших психических функций (ВПФ), и этот процесс может не соответствовать потребности и внутренней мотивации ребенка. Высокие достижения ставят ребенка в ряд одаренных, в то время как соответствующая структура одаренности не сформирована. В результате возникают нарушения в онтогенезе, которые в дальнейшем становятся основой как личностных, так и учебных проблем ребенка. Ожидание высоких результатов от ребенка, имеющего высокую обучаемость (высокий объем памяти, высокую скорость переработки информации), часто приводит к искусственной провокации раннего развития. Сейчас существуют и активно пропагандируются техники, с помощью которых можно, например, формировать математические

представления у полуторамесячных детей. Цель авторов этих техник — научить семилетку решать задачи из программы по математике для учащихся седьмого класса (см. статью «Мыслители в пеленках: как правильно воспитывать гения», журнал для родителей «Малыш», № 2). Оставляя за рамками данной работы дискуссию о целесообразности раннего развития, зададим вопрос: так ли безобидна провокация раннего развития для психического и физического здоровья ребенка?

### ***Неадекватное проживание дошкольного этапа жизни***

Одним из негативных последствий искусственно провоцируемого раннего развития является феномен неадекватного проживания ребенком этапа дошкольного детства. Одно из основных новообразований кризиса семи лет — произвольность. Без ее формирования не может быть успешной школьной жизни. Однако в последнее время резко увеличилось количество детей, которые на момент поступления в школу страдают в той или иной степени нарушениями в произвольной регуляции поведения и деятельности. Это подтверждают данные дефектологов. По мнению В.И. Лубовского, около 48% новорожденных страдают от внутриутробной и родовой патологии. Эти патологии влияют на успешность формирования произвольной регуляции поведения и требуют специальной коррекционной работы. Но, согласно нейропсихологическим обследованиям, к началу школьного возраста количество детей с отклоняющимся развитием и неуспешным формированием произвольной регуляции поведения возрастает почти вдвое. «Парадоксальная» картина роста нарушений произвольной регуляции у детей в дошкольном возрасте требует отдельного анализа. Одной из причин могут являться изменения, которые произошли в социальной ситуации развития дошкольников за последние четверть века. Процесс воспитания все более интеллектуализируется, а игра подменяется учебой по школьному типу. В Москве практически исчезли детские разновозрастные дворовые объединения, которые передавали от поколения к поколению игры, отвечающие за формирование психических новообразований дошкольного возраста, и в первую очередь — за становление процессов саморегуляции. Живое общение со взрослым и сверстником все более подменяется «развивающей» видео- и компьютерной продукцией. Все возрастающие требования со стороны начальной школы к уровню овладения элементарными учебными навыками, с одной стороны, и желание родителей обучать детей в престижных учебных учреждениях — с другой, вызывают к жизни появление групп раннего развития и дошкольных прогимназий. Большинство из них, игнорируя специфические для дошкольников виды деятельности, строят свою работу по школьному типу. Этому способствует и кадровое обеспечение такой работы, т.к. занятия в основном проводят школьные учителя, не владеющие приемами дошкольной педагогики (или использующие ее формально). Опросы родителей показывают, что ведущая

деятельность дошкольника — игра — воспринимается ими как форма отдыха и развлечения, форма поощрения ребенка за хорошую «учебу». Эта ситуация является общей для всей современной детской популяции. Однако одаренные дошкольники, особенно дети, проявляющие опережающее интеллектуальное развитие, в большей степени подвержены прессингу раннего обучения. Они с легкостью осваивают предложенный материал, а возникающие проблемы в формировании произвольности, требующие своевременной психолого-педагогической коррекции, приписываются взрослыми феномену одаренности. Но дети, проявляющие высокие способности в определенных сферах знаний и имеющие в своем поведении признаки нарушения адаптации и трудности в обучении, должны получать психологическую помощь, направленную на проработку не пройденных или неадекватно пройденных этапов развития, для восстановления нормального онтогенеза. Иная ситуация, когда ребенок эмоционально включен в творческую, увлеченную какой-либо деятельностью семейную среду. В этом случае более вероятным является позитивный прогноз развития одаренности. К таким примерам относятся знаменитые творческие династии ученых, музыкантов, художников. Однако раннее развитие может проходить стихийно, и здесь функция родителей должна заключаться в мудром регулировании поступающей информации, а также в целенаправленной социализации. Без этого ребенка также ждут проблемы.

### *«Особо одаренные»*

Одним из видов спонтанного раннего развития является феномен «особо» одаренных. Именно эту категорию испытуемых (IQ в пределах от 150 до 180) часто характеризует дисгармоничность развития. В основе дисгармоничного пути развития может лежать генетический ресурс другого типа. Возрастное развитие может характеризоваться ускоренным темпом (около 80%) и нарушением необходимых интегративных процессов. А это ставит под вопрос наличие одаренности как таковой. «В психическом отношении таких детей почти всегда характеризует сложный набор разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, в силу чего они зачисляются в “группу риска”» («Рабочая концепция одаренности»). Опережающее развитие в дошкольном детстве, возникающее в результате педагогического воздействия или неравномерности развития психических функций, может в процессе роста ребенка вызывать спонтанную компенсацию. В результате с возрастом особые возможности ребенка перестают быть заметными. Однако в жизненной практике это воспринимается как «исчезновение одаренности» под негативным влиянием школьного обучения, которое как бы нивелирует уникальность ребенка.

## ***Проблемы, вызванные нарушениями функциональной организации психических процессов***

Еще один тип проблем в поведении и деятельности у детей с признаками одаренности является следствием нарушений функциональной организации психических процессов. Тогда возникают не только проблемы в поведении и общении ребенка, но и академическая неуспешность при обучении в школе.

### ***Одаренность и нарушения. История вопроса***

История исследований данной проблемы началась более 30 лет назад, когда английский психолог Томпсон опубликовал свой труд «Языковые нарушения у выдающихся людей». Томпсон привлек внимание к выдающимся по уровню интеллектуального развития детям, у которых высокие способности сосуществовали с глубокими речевыми нарушениями, и одним из первых дал описание примеров такой двойственности в психическом развитии. Он использовал метод анализа биографий выдающихся людей. В его «список» попали знаменитый нейрохирург Кружен, страдающий в школе дисграфией, скульптор Роден, чей отец не верил в обучаемость собственного сына. Самый известный пример такой двойственности — это школьная неуспешность Альберта Эйнштейна, анализ которой дан в работе другого психолога — В.Паттерна. В детстве у Эйнштейна страдала орфография, он был косноязычен и имел серьезные поведенческие проблемы. Несмотря на то что он имел высокий уровень развития зрительно-пространственного восприятия, умел аргументировать свою точку зрения и ему не было равных в способности к решению задач, учителя не желали признавать его способным учеником, и только родители верили в его талант. Паттерн предупреждал педагогов, что школьные неуспехи могут не отражать истинной картины способностей ребенка. В 1983 г. Эткин вводит понятие «дважды исключительные учащиеся» — и ставит вопрос о методах идентификации таких детей. Эткин критикует существующие стандартные тесты, а также определяет принципы тестирования и рекомендации для обучения таких детей. Он первым представил модификации образовательных программ, помогающих компенсировать существующие дефекты одаренных детей.

### ***Одаренность и академическая неуспешность***

Подобные проблемы до недавнего времени игнорировались отечественными специалистами, или игнорировалась сама одаренность ребенка, имеющего такие проблемы. В «Рабочей концепции одаренности» отмечается, что дети, имеющие ярко выраженные признаки одаренности в области специальных способностей, или показывающие ускоренное развитие

по интеллектуальным параметрам, часто отличаются специфическими проблемами в адаптации к коллективу сверстников, эмоциональной лабильностью, личностным инфантилизмом. Отмечается, что особо одаренные дети, из-за их истощаемости, трудно переносят любую деятельность, требующую физических или умственных усилий. Таким образом, для этих детей характерны проблемы «...волевых навыков или шире — саморегуляции... они занимаются только деятельностью, достаточно интересной и легкой для них, т.е. составляющей суть их одаренности». Эти дети способны запомнить большие объемы информации и легко усваивать учебный материал в какой-то определенной области знаний. Как правило, это математика и предметы естественно-научного цикла. Учителя и родители, апеллируя к высоким когнитивным способностям, нестандартности рассуждений, относят таких детей к разряду одаренных еще в дошкольном возрасте. В то же время эти дети могут отличаться двигательной расторможенностью, неспособностью к длительной концентрации внимания, трудностями в сфере общения, конфликтностью. Такие дети трудно усваивают социальные нормы, часто переинтерпретируя их, что подчас выглядит как несвойственная возрасту «глубина». И, несмотря на то что они имеют существенные проблемы в адаптации к коллективу и задержку эмоционального и личностного развития, серьезные нарушения у них в поведении и общении взрослыми расцениваются как еще одно подтверждение неординарности мышления. Все перечисленные нарушения, как правило, на бытовом уровне объясняются двумя способами: «Таковы все одаренные» (чаще всего эта фраза применяется к юным музыкантам, поэтам и т.п.) и «Ребенку скучно в среде сверстников, ему надо усилить интеллектуальную нагрузку». Эти объяснения, в свою очередь, являются аргументами в пользу индивидуального обучения детей и основаниями для выбора конкретной формы образования: домашнее обучение, экстернат или «перепрыгивание» через классы. Однако более высокий темп обучения и повышенная интеллектуальная нагрузка, как правило, не приводят к снятию поведенческих нарушений. Напротив, они могут вызвать снижение познавательной мотивации и резкое падение академической успешности.

### ***Ранняя диагностика проблем одаренных детей***

Педагогам и родителям детей с признаками одаренности, имеющих отмеченные проблемы, надо понимать, что чем старше ребенок, тем сложнее выявить первопричины нарушений в эмоционально-личностном развитии и в обучении. Ранняя диагностика позволяет наиболее эффективно оказать помощь в профилактике появления возможных проблем развития личности и одаренности. Несформированность уровней психической регуляции, несбалансированность различных функциональных систем особенно бурно проявляются при переходе к систематическим формам обучения (как в начальной школе, так и в дошкольных учреждениях). Возраст 5—6 лет



является периодом, особенно чувствительным как к перегрузкам, усугубляющим патологические проявления, так и к коррекционному воздействию, и оптимальным для обращения к специалистам. Однако родители «выдающихся» детей, по моим наблюдениям, очень часто боятся обращаться к специалистам за помощью. Не только из-за того, что порой не замечают проблем у ребенка или считают, что они пройдут сами. И не только из-за боязни, что проблемы ребенка станут известны в школе или саду. Многие родители боятся, что с уходом проблем исчезнет и одаренность ребенка. «Будущее вундеркиндов — в их прошлом» — вот что вызывает реальный страх перед вмешательством психолога. Однако эти опасения безосновательны.

### *«Ложная одаренность»*

Очень часто за проявление одаренности принимается результат компенсации, который приводит к расширению нагрузки на сохраняемые функции и провоцирует интенсивное развитие способностей при ярком проявлении нарушения онтогенеза развития высших психических функций. Это как раз тот случай, когда нарушения в онтогенезе провоцируют развитие отдельных способностей. Но, исходя из высокого развития отдельной функции, оценивать ребенка как одаренного нельзя.

### *Разные одаренные*

«Одаренные дети» — это не единый монолит. Психологические механизмы, стоящие за яркими достижениями и высокими способностями в детстве, могут иметь разную природу, а часто возникающие у одаренных детей проблемы в поведении, общении и обучении не являются следствием самой одаренности. Поэтому и методические подходы в работе с одаренными детьми будут различаться.

В заключение подчеркивается, что основным феноменом в данной статье выступает феномен дезадаптивности и неуспешности детей, имеющих признаки одаренности. Далеко не все дети, с которыми велась работа, проявят себя как одаренные в будущем: к сожалению, в большинстве случаев я не могу говорить о том, что эти дети имеют творческую одаренность (или, если точнее, высокий творческий потенциал личности). Именно проблемы, имеющиеся в развитии, воспитании и обучении таких детей, являются фактором, блокирующим развитие способностей, не позволяющим раскрыть творческий потенциал ребенка и даже нивелирующим уже имеющуюся одаренность. Высокие способности — это тот плацдарм, на котором одаренность может базироваться, но только при условии терпеливого, внимательного и бережного отношения взрослых к проблеме развития способностей ребенка, к вопросу формирования его личности, его человечности. Без этого можно вырастить Virtuоза, но не Творца. Поэтому,

если бы мне предложили выбрать эпитафию к моей работе, я привела бы цитату из книги Эрики Ландау «Одаренность требует мужества»: «Трудным одаренный ребенок бывает не из-за того, каким он является, а из-за того, каким он не является. Не одаренность становится «драмой», а запущенность тех сторон детской личности, которые оказываются неостребованными. Развивать надо не только специфическое дарование. Необходимо учитывать всю личность, ее эмоциональные, интеллектуальные, художественные и социальные способности. Когда одаренному ребенку помогают подобающим образом, он не бывает проблематичным».

## **Лекция 8. Методы диагностики одаренности**

*Два уровня проблематичности диагностики одаренности. Критерии выявления подходов к одаренности. Неформализованные методы диагностики одаренности. Правила составления психологической характеристики одаренного ребенка на основе наблюдения. Лонгитюдные исследования одаренности.*

### ***Выявление одаренных детей***

Существует два основных подхода к процессу установления одаренности. Первый основывается на системе единой оценки, второй — на комплексной. Традиционная система, по которой ребенок должен набрать более 135 баллов по шкале Станфорд-Бине, является примером единой оценки. Еще один пример — поэтапный процесс, когда ребенок подвергается традиционному тестированию только после того, как успешно преодолел этап предварительного отбора.

### ***Система комплексной оценки***

В последние годы в соответствии с некоторыми программами одаренные дети выявлялись на основе комплексной оценки. Примером такого подхода является «резервуарная модель» Гауэна (1975). На основании множественных оценочных процедур, в том числе результатов группового тестирования, рекомендаций классного руководителя, очерчивается круг кандидатов. Ребенок должен либо показать высокие результаты в любых трех (из четырех) видах оценки, либо набрать определенную квалификационную сумму баллов по шкале Станфорд-Бине, при этом учитывается и мнение отборочной комиссии. Модель Гауэна разработана для детей школьного возраста, но легко может быть приспособлена и к нуждам дошкольников.

Проект „RAPYHT“ в университете штата Иллинойс использует один из вариантов комплексной диагностики одаренных. В проекте „RAPYHT“ применяется серия опросных листов для определения талантливости. Они

заполняются учителем и родителями на каждого ученика. Отдельные опросные листы существуют для определения способностей ребенка в каждой из следующих областей: творчество, естествознание, математика, чтение, музыка, общественная активность (лидерство), искусство и двигательная сфера (психомоторика). В случае, если оценка ребенка педагогом или родителями превышает определенный уровень по одному из опросных листов, ребенок зачисляется в число кандидатов для включения в программу „РАУНТ”. Таким образом, для отбора одаренных дошкольников используются два существенно различных источника информации— учителя и родители. С целью проверки данных, указанных в опросных листах, все предварительно отобранные дети привлекаются к специально организованным занятиям в небольших группах в соответствии с характером их одаренности. Если дети обнаруживают адекватный уровень, по меньшей мере в одном или двух видах деятельности, они включаются в дополнительную программу. В отношении детей с серьезными физическими или сенсорными недостатками принимаются во внимание и данные дополнительных стандартизированных тестов с тем, чтобы определить, насколько программа „РАУНТ” может быть им полезной.

Поскольку методика многомерной оценки может использоваться для определения широкого спектра способностей и опирается на различные источники информации о поведении ребенка, она имеет серьезное преимущество перед другими в том, что увеличивает вероятность включения в специальные программы детей из различных этнических, расовых и социоэкономических слоев общества.

Отдавая себе отчет в преимуществах комплексной оценки, важно помнить, что искомые характеристики, способы и критерии отбора должны быть подчинены достижению реального соответствия предлагаемой специальной программы потребностям и способностям детей, отобранных для участия в ней.

### ***Как оценить способности ребенка?***

В связи с теоретическим и практическим расширением понятия «одаренный ребенок» и проблемой распознавания одаренных и талантливых детей в самых разных группах и слоях населения возникает необходимость усовершенствования традиционно используемых методик выявления юных дарований. Традиционное применение тестов на интеллектуальные и творческие способности детей, а также тестов на оценку их успеваемости (достижений) может и должно быть дополнено использованием оценочных шкал, заполняемых учителями, сведениями от родителей, данными наблюдений и критериально-ориентированного тестирования. При проведении практических исследований необходимо учитывать, что выявление одаренных и талантливых детей достаточно продолжительный процесс, связанный с динамикой их развития, и его эффективное осу-

ществование невозможно посредством какой-либо одноразовой процедуры тестирования.

В этом разделе мы рассмотрим такие методы выявления одаренных детей, как стандартизированные тесты, оценочные шкалы, систематизированные наблюдения, критериально-ориентированные тесты и некоторые другие.

### ***Стандартизированные методы измерения интеллекта***

В настоящее время стандартизированные методы измерения интеллекта составляют наиболее широко применяемые способы выявления одаренных детей. Тесты могут быть направлены на определение как вербальных, так и невербальных способностей. Следует отметить, что наибольшим предпочтением пользуются методы, которые позволяют определить уровень когнитивного и речевого развития ребенка. В данном случае по сумме контрольных или квалификационных баллов выделяется 7% наиболее способных дошкольников из среды их сверстников.

### ***Шкала интеллекта Станфорд-Бине***

Шкала Станфорд-Бине является индивидуальным тестом, направленным на измерение умственных способностей как у детей, начиная с 2-летнего возраста, так и у взрослых. В принципе, в заданиях теста делается упор на вербальную сферу, однако вместе с тем многие задания для младшего возраста требуют точных двигательных реакций. Этот тест позволяет определить умственный возраст испытуемого (МА) и IQ<sup>1</sup>. Измерительная система шкалы Станфорд-Бине предполагает, что, для того чтобы квалифицировать ребенка как одаренного, его IQ должен составить 124 балла или выше. Следует добавить, что существуют методики, позволяющие проанализировать оценки мыслительных способностей детей, полученные по системе Станфорд-Бине, исходя из модели структуры интеллекта, разработанной Гилфордом.

### ***Векслеровская шкала интеллекта для дошкольников и младших школьников***

Тест „WPPSI" также является индивидуальным и применяется для измерения общих умственных способностей. Шкала Векслера состоит из двух частей: вербальной шкалы, содержащей 5 субтестов, и шкалы действия, в которую включены 5 субтестов. Субтесты вербальной шкалы включают задания на осведомленность, понимание, арифметические задания, нахождение сходства, словарный запас. Шкалу действия образуют субтесты на

конструирование из кубиков, лабиринты, завершение картинок, кодирование («дом животного»).

### ***Тест Слоссона для измерения интеллекта детей взрослых***

Тест Слоссона разработан для индивидуального измерения вербального интеллекта, как у взрослых, так и у детей. Характерно, что, как правило, все задания теста предполагают устные ответы. Исключение составляют несколько заданий для маленьких детей, которые требуют двигательной реакции (с использованием бумаги и карандаша). Этот тест позволяет определить умственный возраст и IQ испытуемых. Квалификационным результатом в данном случае является цифра 120 и выше.

### ***Колумбийская шкала умственной зрелости („СММС“)***

Колумбийская шкала („СММС“) предназначена для индивидуального обследования детей, имеющих сенсорные, двигательные или речевые нарушения. Согласно условиям теста, испытуемому предлагается найти различия в 92 предъявляемых рисунках. Испытуемые в данном случае должны жестом указать на те рисунки, которые, по их мнению, отличаются от других. При помощи этого теста измеряется уровень общих аналитических способностей детей, проявляющихся в умении различать цвета, формы, размеры, числа, символы и т. п. Тест включает задания на перцептивную классификацию, а также абстрактное оперирование символическими понятиями.

### ***Рисуночный тест на интеллект***

Тест предназначен для измерения общих умственных способностей детей от 3 до 8 лет, в том числе имеющих сенсорные или физические недостатки. Этот тест состоит из заданий 6 видов: на определение объема словарного запаса, понимание, установление сходства, знание величин и чисел, память. По условиям теста в качестве ответа от ребенка требуется лишь указать на тот или иной из имеющихся вариантов. Полученные таким образом предварительные результаты преобразуются в показатель умственного возраста, который в свою очередь переводится в показатель отклонения. Показателем общего умственного развития служит индекс общего познания (General Cognitive Index).

### ***Измерение творческих способностей***

Оценка творческих способностей является важной составляющей в процессе установления одаренности детей. Широкое развитие этого вида тестирования значительно сдерживалось неопределенностью самого понятия творчества и его критериев. На практике наиболее широко используется характеристика творчества, основанная на исследованиях Гилфорда (1967). Эта характеристика включает такие параметры, как беглость (легкость), гибкость, оригинальность и точность мышления, а также воображение. В настоящее время оценка творческих способностей в основном проводится на основе методик Торренса (1966).

### ***Тесты Торренса на изобразительное творческое мышление, формы А и Б***

Этот тест Торренса является невербальным и охватывает такие параметры мышления, как беглость, точность, воображение и оригинальность. Тест предназначен для оценки способностей детей в возрасте от 5 лет и старше. Тестом предусматривается выполнение испытуемыми таких заданий, как конструирование картин, завершение начатой картинки, использование параллельных линий или кругов для составления изображений.

### ***Тесты Торренса на вербальное творческое мышление, формы А и Б***

Задачей этого теста является оценка вербальных творческих способностей детей (начиная с 5 лет) и взрослых. Тестирование охватывает такие характеристики, как: умение задавать информативные вопросы, устанавливать возможные причины и следствия применительно к ситуациям, изображенным на серии картинок, предлагать оригинальные способы применения обычных предметов, задавать нестандартные вопросы по поводу хорошо знакомого предмета, строить предположения.

### ***Творческие способности в действии и движении***

Этот наиболее поздний по времени создания тест разработан в качестве дополнения для серии Торренса на определение способностей у детей дошкольного возраста. Задания этого теста составлены таким образом, чтобы дать ребенку возможность проявить свои творческие способности в процессе свободного передвижения в каком-либо помещении. Качественные показатели, исследуемые с помощью данного теста, аналогичны показателям двух предыдущих тестов: легкость, гибкость, точность и оригинальность мышления.

## **Лекция 9.**

### **Особенности организации обучения одаренных детей и подростков**

*Образование как многоаспектный феномен. Образование как система формирования одаренности, как процесс развития одаренности, как результат становления одаренной личности. Основные тенденции образования одаренных детей: развивающие, активизирующие, игровые методы и технологии обучения одаренных детей; развитие коллективной познавательной деятельности; перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познающую деятельность учащихся, Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса. Особенности взаимодействия педагога и одаренного учащегося. Основные закономерности интеллектуально-личностно-деятельностного становления личности в процессе обучения: неударжимость, интегративность, системность, сензитивность, компенсаторность.*

### ***Психологические особенности одаренных детей и актуальные задачи их обучения***

В чем же заключается специфика программ для одаренных? Есть ли она вообще? Традиционная программа обучения может стать непреодолимым препятствием для развития одаренного ребенка, и это был один из аргументов в пользу необходимости решения проблемы обучения одаренных детей. Кроме того, есть и другой аспект рассмотрения этой проблемы. Хорошо известно, что эффективность программ обучения зависит от их соответствия потребностям и возможностям тех детей, для которых они предназначены. Если познавательная деятельность, которая составляет основу обучения в школе, не соответствует мотивационным и когнитивным характеристикам ребенка, то трудно ожидать, что им будут достигнуты высокие уровни развития. Одаренные дети характеризуются особыми потребностями и возможностями, отличающими их от других сверстников, то это означает, что для их обучения необходимы специальные программы или, по крайней мере, какие-то модификации традиционных образовательных программ, которые ориентированы на гипотетического «среднего» ученика.

Какие же изменения должно претерпеть традиционное содержание обучения, чтобы оно могло удовлетворять столь разнообразным потребностям и возможностям одаренных детей? Другими словами, какими должны быть принципы построения содержания обучения для одаренных детей? Для того, чтобы определить такие принципы, нужно учесть не только специфические потребности и возможности этой категории учащихся, но и те задачи, которые должно решать обучение одаренных детей. Постановка этих задач по отношению к обучению одаренных детей имеет первостепенное значение, что связано как с особенностями таких детей, для которых традиционная задача обучения - усвоение знаний, умений и навыков - может стать причиной негативного отношения к школе, так и со спецификой социального заказа. Ведь с точки зрения социального заказа забота об

одаренных детях обусловлена тем, что именно на них в первую очередь возлагаются надежды на решение проблем, стоящих перед обществом, с ними связывают ожидания по внесению наибольшего вклада в развитие культуры и науки, экономики и техники. То же можно сказать и о еще одной, чрезвычайно важной задаче обучения - развитии творческой личности ребенка.

Сама жизнь с ее стремительно возрастающими объемами информации, быстро изменяющимися технологиями и способами деятельности, парадоксальными изменениями спроса и предложения вызывает необходимость в людях, способных предугадывать характер новых задач и проблем, гибко реагировать на происходящее, проявляя незаурядную пластичность или гибкость мышления, поведения, приобретенных навыков. Все эти качества, так необходимые людям для того чтобы успешно существовать в современном обществе, как раз и характеризуют творческое мышление и творческий тип поведения личности. Прекрасно осознавая, что развитие творческих возможностей необходимо каждому ребенку и, что каждый человек играет свою особую роль в развитии общества, нельзя не отметить и то, что именно одаренные дети отличаются ярко выраженным интересом не только к прошлому, но и к будущему, способностью к выдвиганию не-стандартных идей и новых способов деятельности, т. е. повышенными творческими возможностями. Поэтому задача творческого развития, очень хорошо отвечает потребностям и возможностям одаренных детей. Кроме того, она хорошо отвечает идеалу целостного развития.

### ***Принципы построения программ для одаренных детей***

Программа обучения для одаренных детей должна соответствовать их специфическим потребностям и возможностям, а также целям, предъявляемым к обучению этой категории учащихся. Этим и определяется перечень требований к построению программ обучения для одаренных детей.

Каждый отдельный школьный предмет представляет собой, как правило, более или менее замкнутое целое со своим особым материалом, изучаемым безотносительно к материалу другого предмета. Содержание же каждого учебного предмета представлено большим или меньшим количеством тематических разделов, в основном достаточно самостоятельных и не связанных между собою внутренними содержательными связями. Тематические разделы могут охватывать более или менее широкое содержание, хотя в любом случае содержательные границы тематических разделов достаточно жесткие и узкие. Содержание же каждого тематического раздела пестрит, как правило, большим количеством фактического материала, подлежащего усвоению, а также включает информацию о тех или иных правилах и закономерностях, иногда обобщениях и теориях. Такой способ организации содержания хорошо



отвечает основной задаче традиционного обучения - усвоению знаний, умений и навыков. Открывает ли он возможности для решения новых задач обучения - раскрытия индивидуальности ребенка, развития системного мышления и целостного миропонимания, наконец, творческого мышления и личности?

Многопредметность с ее раздробленностью и отсутствием содержательного взаимодействия между предметами не способствует развитию целостного миропонимания и системного мышления. Типичный способ построения содержания обучения той или иной дисциплины также не может способствовать такому развитию. В результате ярко выраженная потребность одаренного ребенка в целостном, глобальном взгляде на мир, постижении «форм в их цельности и индивидуальности» вступает в противоречие с особенностями содержания школьного обучения, изучаемого в школе. Интерес таких детей к «универсальному и общему», абстрактным идеям и теориям остается фактически за рамками школьной программы. Уже этого может быть достаточно, чтобы обучение стало для ребенка скучным и бесплодным. Важный шаг в решении возникающих проблем - «расширение», раздвижение содержательных рамок, т. е. переход к более крупным содержательным единицам вместо традиционных «тематических разделов» как способу организации содержания обучения по предметам. Практически любая интересующая ребенка тема и дисциплина может быть включена в изучаемое содержание обучения, если оно организовано по принципу крупных содержательных единиц.

Таким образом, можно сформулировать четыре важных принципа организации содержания обучения для одаренных школьников:

1. Гибкие содержательные «рамки», обеспечивающие возможность включения для изучения тех или иных тематических разделов.
2. Крупные содержательные единицы, изучение широких (глобальных), основополагающих тем и проблем.
3. Междисциплинарный подход к изучению содержания, отвечающий широкой любознательности одаренных детей, повышенным творческим возможностям и мировоззренческой задаче развития целостной картины мира.
4. Интеграция тем и проблем для изучения, относящихся к одной или разным областям знаний, путем установления внутренних взаимосвязей содержательного характера.

Все четыре принципа тесно связаны. Фактически осуществление одного из них предполагает осуществление другого. Так, нельзя обеспечить гибкие содержательные рамки без укрупнения содержательных единиц - изучения широких, основополагающих тем и проблем, изучение же широких тем невозможно без применения междисциплинарного подхода. Осуществление междисциплинарного подхода предполагает эффективную интеграцию тем внутри дисциплин и между ними. Высокий уровень

потребности одаренных детей в умственной нагрузке заставляет выделить еще один, 5-й принцип - принцип насыщенности содержания обучения. По отношению к принципам построения содержания обучения для одаренных детей можно добавить еще один, 6-й проблемный характер изучения содержания или изучение открытых тем и проблем.

Все принципы были определены как требования к программам для одаренных детей Всемирным советом по одаренным и талантливым детям и опубликованы в 1982 году в США. Перечень требований к программам обучения для одаренных детей, который был выработан Всемирным советом по одаренным и талантливым детям представлен в работах С. Кэплан. Программы для одаренных детей должны предоставлять возможность для углубленного изучения тем, выбираемых учащимися; обеспечивать самостоятельность в учении, т. е. обучение, руководимое самим ребенком; развивать методы и навыки исследовательской работы; развивать творческое, критическое и абстрактно-логическое мышление; поощрять и стимулировать выдвижение новых идей, разрушающих привычные стереотипы и общепринятые взгляды; поощрять создание работ с использованием различных материалов, способов и форм; способствовать развитию самопознания и самопонимания, осознанию своеобразия собственных способностей и пониманию индивидуальных особенностей других людей; учить детей оценивать результаты работы с помощью разнообразных критериев, поощрять оценивание работы самими учащимися. Следующим шагом в понимании специфики и смысла междисциплинарного обучения для одаренных детей является анализ существующих подходов к обучению одаренных детей с точки зрения сформулированных выше задач и требований к программам обучения для таких детей.

### ***Основные подходы к обучению одаренных детей***

Стремление учесть разнообразные запросы одаренных детей, с одной стороны, и разные задачи обучения с другой, привело к созданию различных программ, которые применяются в школе и за ее пределами (в зимних и летних лагерях, в домах творчества и т.п.). Идеальная программа обучения одаренных детей теоретически должна отвечать всем требованиям. Однако на практике та или иная программа может отвечать одним требованиям и не отвечать другим. И это связано не только с несовершенством самих программ, но и с теми конкретными задачами, на решение которых они направлены. Образовательные программы нацелены на то, что ребенок должен получить определенный круг знаний, умений и навыков в различных содержательных областях. Стандартная образовательная программа может оказаться препятствием на пути развития одаренного ребенка. Существует два подхода к построению образовательных программ для одаренных детей: *первый* связан с ускорением процесса обучения. Дети с высокими способностями, с сильным опережением в интеллектуальном развитии учатся

по обычным школьным программам, но им дается возможность продвигаться в том темпе, который соответствует их индивидуальным возможностям. Ускорение обучения может достигаться как за счет «перескакивания» через класс, так и за счет построения индивидуальных программ прохождения различных школьных предметов для некоторых учащихся. Ускоренное обучение позволяет учесть, главным образом, такую особенность одаренного ребенка, как быстрый темп интеллектуального развития. Такое обучение позволяет одаренным детям избежать скуки и высвободить время, которое может быть эффективно использовано за пределами школы. Однако очевидно, что ускоренному обучению, в том случае если используется содержательно не переработанная школьная программа, свойственны все те же недостатки, которые характерны для традиционного подхода. Кроме того, могут возникать и другие проблемы. *Второй* подход связан с изменением содержания обучения в сторону его обогащения. Это путь углубленного или расширенного изучения отдельных тем, проблем, предметов и целых научных областей, позволяющий одаренным детям продвигаться в освоении интересующих их предметов и областей значительно дальше, чем их сверстникам. Обогащенные образовательные программы углубленного типа позволяют ребенку достигнуть высокого уровня компетентности в одной или нескольких областях научного знания. Такие программы позволяют учесть яркий, избирательный интерес и чувствительность к определенным сторонам действительности, повышенную потребность в умственной нагрузке, столь характерные для одаренных детей, и отвечают таким требованиям к программам для одаренных, как насыщенность содержания и обеспечение возможности углубленного изучения тем (дисциплин), выбираемых учеником. В сочетании же с ускорением обучения возможности учесть особенности одаренных детей могут увеличиваться: удовлетворяется избирательный интерес ребенка, потребность в умственной нагрузке, и при этом темп обучения соответствует индивидуальным особенностям темпа интеллектуального развития. Обогащенные программы углубленного типа широко распространены и успешно применяются в нашей стране. При всех своих достоинствах этот подход также имеет и недостатки. Он мало пригоден на начальных ступенях обучения и для детей с общей одаренностью

Развитие творческого мышления и личности ребенка является первоочередной задачей в случае обучения одаренных детей. Эту задачу развития творческих возможностей ребенка и ставят перед собой различные развивающие программы. Задача овладения знаниями в тех или иных областях отступает в этом случае на второй план, либо не ставится вообще. Стратегия развивающего обучения предполагает качественно иное обучение. В этом случае учебная программа основана на принципиально ином содержании, не являющимся ни продолжением, ни более широким изложением материалов, включаемых в обычные образовательные

программы. По доминированию тех или иных конкретных задач обучения эти программы можно разделить на два вида. К первому виду можно отнести все программы, которые направлены прежде всего на *развитие высших мыслительных процессов* - творческого, критического, логического мышления, умения решать проблемы. Среди них можно выделить программы, которые специально направлены на развитие творческого мышления (например, программы для летних школ, основанные на применении приемов синектики и «мозгового штурма»), умений решать. Такие программы способствуют дальнейшему развитию творческих и интеллектуальных возможностей детей, «вооружают» их универсальными приемами, которые помогают находить нестандартные решения различных проблем. Понятно, что развивающие программы такого рода соответствуют не только повышенным творческим потребностям и возможностям одаренных школьников, но и позволяют удовлетворить их стремление к самостоятельности. При этом учитываются и многие требования к процессу обучения для одаренных детей. Как правило, такие программы предполагают изучение проблем «открытого типа», они поощряют и стимулируют выдвижение новых идей, развивают методы и навыки исследовательской работы, поощряют создание работ с использованием разнообразных нестандартных материалов, учат детей оценивать свои работы с помощью различных критериев. Ко второму виду развивающих программ можно отнести те, которые ставят своей задачей развитие эмоционально-личностной сферы. Этот вид программ учитывает тот факт, что у одаренных детей могут возникать проблемы в эмоционально-личностном развитии, связанные с отставанием в развитии этой сферы по сравнению с интеллектуальной или же с другими особенностями одаренного ребенка. Проблемы эмоционально-личностного плана, например заниженная самооценка, тревожность, неуверенность в себе могут полностью блокировать творческое развитие одаренного ребенка. Именно поэтому важно обращать внимание на развитие таких характеристик, как настойчивость и уверенность в себе, способствовать развитию самопознания и понимания своих «сильных» и «слабых» сторон. Одни из программ эмоционально-личностного развития оказывают положительное влияние на развитие «Я»-концепции и самооценку ребенка, другие на межличностные отношения, третьи - улучшают состояния эмоциональной сферы, четвертые - способствуют развитию самопонимания и снятию поведенческих проблем. В любом случае они помогают раскрыть и реализовать творческий потенциал одаренных детей. Важно иметь в виду, что большинство развивающих программ ориентировано на удовлетворение интеллектуальных потребностей одаренных детей и решение задач их творческого развития за пределами школьного учебного времени (их можно использовать эффективно в летних лагерях во вторую половину дня).

#### **Лекция 10.**

#### **Особенности организации воспитания одаренных детей и подростков**

## **В семье**

*Основные понятия психологии воспитания: формирование, становление, воспитание, социализация. Социально-психологические аспекты воспитания в школе. Роль коллектива в воспитании. Психологические условия эффективности воздействия коллектива на личность. Методы воспитания одаренных детей средствами творческого и интеллектуального труда. Воспитание в семье. Порядок появления ребенка в семье и его влияние на формирование личности. Влияние семьи на формирование «Я-концепции» личности одаренного ребенка. Стиль семейного воспитания и его влияние на развитие ребенка. Консультативная помощь семье, воспитывающей одаренного ребенка.*

### ***Развитие личности ребенка в процессе воспитания***

Формирование личности человека - это последовательное изменение и усложнение системы отношений к окружающему миру, природе, труду, другим людям и к себе. Оно происходит на протяжении всей его жизни. Особенно важен при этом детский и юношеский возраст. Развитие человека - очень сложный процесс. Оно происходит под влиянием как внешних воздействий, так и внутренних сил, которые свойственны человеку, как всякому живому и растущему организму. К внешним факторам относятся прежде всего окружающая человека естественная и социальная среда, а также специальная целенаправленная деятельность по формированию у детей определенных качеств личности (воспитание); к внутренним-биологические, наследственные факторы. Развитие ребенка - не только сложный, но и противоречивый процесс - означает превращение его из биологического индивида в социальное существо- личность.

Человеческая личность формируется и развивается в деятельности и общении. В процессе развития ребенок вовлекается в различные виды деятельности (игровую, трудовую, учебную, спортивную и др.) и вступает в общение (с родителями, сверстниками, посторонними людьми и пр.), проявляя при этом присущую ему активность, это содействует приобретению им особого социального опыта. Для нормального развития ребенка с самого его рождения, огромное значение имеет общение. Только в процессе общения ребенок может освоить человеческую речь, которая, в свою очередь, играет ведущую роль в деятельности ребенка и в познании и освоении им окружающего мира. Ведущие черты личности развиваются в результате внешнего влияния на личность, ее внутренний мир.

Развитие человека - это процесс количественного и качественного изменения, исчезновения старого и возникновения нового, источник и движущие силы которого скрыты в противоречивом взаимодействии как природных, так и социальных сторон личности.

Природная сторона человека развивается и изменяется на протяжении всей его жизни. Эти развития и изменения носят возрастной характер.

Источник социального развития личности находится во взаимодействии личности и общества.

На формирование личности влияют три фактора: воспитание, социальная среда и наследственные задатки.

Воспитание рассматривается педагогикой как ведущий фактор, так как это специально организованная система воздействия на подрастающего человека для передачи накопленного общественного опыта.

Социальная среда имеет преимущественное значение в развитии личности: уровень развития производства и характер общественных отношений определяют характер деятельности и мировоззрение людей.

Задатки - особые анатомо-физиологические предпосылки способностей к разным видам деятельности. Наука о законах наследственности - генетика - полагает наличие у людей сотни различных задатков - от абсолютного слуха, исключительной зрительной памяти, молниеносной реакции до редкой математической и художественной одаренности. Но сами по себе задатки еще не обеспечивают способностей и высоких результатов деятельности. Лишь в процессе воспитания и обучения, общественной жизни и деятельности, усвоения знаний и умений у человека на основе задатков формируются способности. Задатки могут реализоваться лишь при взаимодействии организма с окружающей социальной и природной средой.

Новорожденный несет в себе комплекс генов не только своих родителей, но и их отдаленных предков, то есть имеет свой, только ему присущий богатейший наследственный фонд или наследственно predetermined биологическую программу, благодаря которой возникают и развиваются его индивидуальные качества. Эта программа закономерно и гармонично претворяется в жизнь, если, с одной стороны, в основе биологических процессов лежат достаточно качественные наследственные факторы, а с другой, внешняя среда обеспечивает растущий организм всем необходимым для реализации наследственного начала.

Приобретенные в течение жизни навыки и свойства не передаются по наследству, наукой не выявлено также особых генов одаренности, однако каждый родившийся ребенок обладает громадным арсеналом задатков, раннее развитие и формирование, которых зависит от социальной структуры общества, от условий воспитания и обучения, забот и усилий родителей и желания самого маленького человека.

На любом этапе своего развития человек является природным существом, а потому подчиняется биологическим закономерностям. Но если, биологическое, природное, есть и в человеке, и в животном, то в обоих случаях оно существенно различается, поскольку биология человека неразрывно связана с социальными условиями, сложившимися в процессе развития человечества как результат общения между людьми. Среда человека имеет всегда социальный характер и оказывает наиболее влияние на растущий и развивающийся организм ребенка. Особенно активно можно воздействовать

на организм ребенка с помощью таких социально управляемых факторов, как воспитание в семье и детском коллективе, соблюдение режима, рациональное питание, адекватные физические нагрузки, физкультура, закаливающие процедуры и так далее. Правильное использование перечисленных факторов может обеспечить физическое и духовное развитие ребенка и способствовать коррекции многих дефектов генетического характера.

Социальное и биологическое в человеке - не две параллельные независимые друг от друга составляющие. В каждой личности они настолько тесно переплетены и взаимообусловлены, что исследователи в основе развития ребенка выделяют два важнейших фактора - наследственность и среду, которые являются и источниками, и условиями развития.

В ходе эволюции человека, в процессе трудовой деятельности совершенствовалось не только его тело, но и прежде всего кора головного мозга и центральная нервная система в целом. Человеческие особенности головного мозга закреплялись в генетическом материале и передавались по наследству. Однако психическое развитие человека как личности и сейчас возможно лишь в процессе воспитания, путем повседневного привития ребенку чисто человеческих навыков. Если человеческое дитя даже с самыми "лучшими" структурными особенностями мозга попадает в условия изоляции от человеческого общества, то развитие его как личности прекращается. Это многократно подтверждено в случаях, когда дети раннего возраста попадали в стаи диких животных или подвергались искусственной изоляции. Психическое развитие ребенка как человеческой личности возможно лишь в окружении других людей при активном и пассивном обучении поведенческим навыкам.

Развитие социального поведения ребенка происходит в процессе воспитания. В первые полгода жизни все новое он усваивает в полном смысле слова с молоком матери. Ибо пищевой безусловный рефлекс способствует закреплению первых условных рефлексов. Дети, вскармливаемые материнским молоком и имеющие непосредственный повседневный контакт с матерью в течение первого года жизни, растут более спокойными, уравновешенными, лучше усваивают все новое, в их характере преобладает доброта, сочувствие к другим людям. Во втором полугодии жизни ребенок все больше интересуется другими окружающими его людьми, сохраняя по-прежнему привязанность к матери.

Развитие социального поведения ребенка раннего возраста осуществляется не только с помощью целенаправленных мер воспитания. Чаще оно происходит на основе наблюдения ребенка за поведением взрослых людей и более старших детей. В связи с этим важная роль принадлежит окружающим условиям. Ближайшим социальным окружением, в которое попадает ребенок, становится как правило, семейная микросреда - родители, бабушка, дедушка, братья, сестры. Не следует думать, что влияние микросреды вступает в силу, лишь, когда ребенок заговорит. Уже в самые

первые месяцы характер заботы взрослых о детях в значительной степени определяет их психическое развитие. Упущенное в этот период трудно восполнимо в дальнейшем. Изоляция детей от родителей может привести при ограниченности, дефиците общения с окружающими к неблагоприятным изменениям в их развитии, к возникновению даже некоторых психопатических черт. Для формирования личностных качеств ребенка значима та семейная атмосфера, в которой живет ребенок: занимают ли родители по отношению к нему единую позицию или разную, проявляют ли они к нему преимущественно строгость и требовательность или же нежность и предупредительность носят ли в семье теплый, дружественный характер или в них преобладают официальность, холодность и т.п. Замечено, что в тех семьях, где родители, не проявляя достаточного тепла к ребенку, часто подменяют его навязчивым контролем, назидательностью и морализаторством, допускают оскорбления и унижения, высмеивание и физические наказания за промахи и неудачи, дети вырастают неуверенными в себе, мало инициативными, с заниженной самооценкой и притязаниями. Эти качества мешают полноценному развитию ребенка не только в дошкольные годы, но и в дальнейшей жизни.

Дети, воспитанные в атмосфере доброжелательности и поддержки, имеют немало преимуществ - у них больше возможности для развития своей активности, они чаще проявляют творческий подход, оригинальность, дружеские чувства, обнаруживают больше эмоциональности в своих взаимоотношениях, нежели их сверстники, живущие в условиях излишней строгости, дефицита теплоты, ласки.

На здоровье ребенка и развитие у него личностных особенностей большое влияние оказывает структура семьи и характер внутрисемейных отношений. Гармоничному развитию личности часто мешают длительные конфликтные ситуации в семье, разводы родителей, воспитание "единственного" ребенка и др. В таких семьях дети часто страдают неврозами, хуже учатся, отстают в физическом развитии, часто болеют различными соматическими заболеваниями.

Если такой ребенок заболевает, происходит дальнейшая астенизация организма, ведущая к снижению физической и психической активности, к ослаблению его реактивности в отношении других неблагоприятных внешнесредовых факторов и предрасполагающая к новым заболеваниям.

В сложном процессе формирования личности участвуют многие физические, биологические и социальные факторы. Длительное отрицательное влияние этих факторов на растущий и развивающийся организм ребенка может привести к аномальному развитию личности и способствовать возникновению нервно-психических расстройств. Для воспитания гармоничной личности и предупреждения нервно-психических расстройств у детей огромное значение имеет социально - экономическая структура общества, система государственных и медицинских



профилактических мероприятий. В процессе развития происходит формирование ребенка как личности, отражающей социальную сторону его развития, его общественную сущность.

Репозиторий ВГУ

## **РАЗДЕЛ II. ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

### **Занятие 1. Способности как феномен**

- Способность в трудах В.Д.Шадрикова, А.Дубинина, Д.М.Беляева.
- Работы Б.М.Теплова и др. по исследованию способностей.
- Формирование способностей.
- Виды способностей.
- Стадии развития способностей.
- Этапы реализации таланта.
- Феноменология гениальности. Пороги гениальности.

### **Занятие 2. Основные современные концепции одаренности**

- Феномен общей одаренности.
- Структура интеллекта Гилфорда.
- Концепция одаренности Дж. Рензули.
- Концепция одаренности Д.Фельдхьюсена.
- Мультифакторная модель одаренности Монкса.
- Пятифакторная модель одаренности

### **Занятие 3. Специальная одаренность**

- Признаки дифференциации языковой способности и способности к языкам. Типы языковой способности.
- Понятие математической одаренности. Типы математических способностей (по В.Крутецкому).
- Особенности технического мышления. Методы развития технических способностей.
- Характеристика личности с выдающимися музыкальными способностями.
- Понятие моторной одаренности. Факторы моторной одаренности.
- Модель социального интеллекта.

### **Занятие 4. Особенности личности одаренного ребенка**

- Психологический портрет одаренного ребенка.
- Особенности развития познавательных процессов одаренного ребенка.
- Психосоциальное развитие одаренного ребенка.
- Физическое развитие одаренного ребенка.
- Компенсаторные механизмы одиночества одаренного ребенка (морально-нравственный эгоцентризм, коммуникативный эгоцентризм).

### **Занятие 5. Проблемы одаренных детей**

- Особенности самореализации в труде одаренных детей.
- Профессиональный выбор. Факторы, определяющие профессиональный выбор.
- Профессиональная мотивация.

### **Занятие 6. Диагностика одаренности**

- Наблюдение. Составление психологической характеристики одаренного ребенка на основе наблюдения.
- Лонгитюдные исследования одаренности.

Репозиторий ВГУ

### РАЗДЕЛ III. ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ, КОНТРОЛЬНЫХ РАБОТ И РЕФЕРАТОВ

#### Тематика контрольных работ

##### № 1

1. Охарактеризовать особенности изучения одаренности в отечественной психологии.
2. Охарактеризовать особенности изучения одаренности в зарубежной психологии.
3. Описать концептуальные подходы к исследованию способностей в отечественной психологии конца XX века.

##### № 2

1. Описать особенности влияния генов и окружающей среды на формирование и развитие одаренности.
2. Описать особенности со сверстниками как фактор влияния на способности.

##### № 3

1. Проанализировать категориальный аппарат классификации видов одаренности.
2. Проанализировать составляющие общей одаренности.
3. Проанализировать специальные способности.
4. Проанализировать индивидуальные различия одаренности.

##### № 4

1. Рассказать об основных проблемах одаренных детей.
2. Рассказать о профессиональной мотивации одаренных учащихся.
3. Рассказать о методах диагностики одаренности.
4. Рассказать о правилах составления психологической характеристики одаренного ребенка.

##### № 5

1. Выявить основные тенденции образования одаренных детей.
2. Выявить роль психолого-педагогического состава учреждения образования в развитии одаренности учащихся.
3. Выявить влияние стиля семейного воспитания на развитие личности учащегося.

## Тематика курсовых работ

1. Психологический облик одаренного ребенка.
2. Творческий потенциал личности.
3. Проблемы социализации интеллектуально одаренных подростков.
4. Особенности работы педагога-психолога с одаренными учащимися младших классов.
5. Консультирование родителей одаренных школьников.
6. Проблема обучения и развития одаренных школьников.
7. Изучение опыта работы педагогов, работающих с одаренными школьниками.
8. Формы и методы группового и индивидуального обучения одаренных школьников.
9. Особенности социального поведения одаренных школьников.
10. Лидерская одаренность и ее проявления.
11. Спортивная одаренность и ее особенности.
12. Проблемы профессионального самоопределения одаренных старшеклассников.
13. Семья одаренного ребенка.
14. Творческая деятельность одаренных школьников.
15. Информационные технологии в развитии одаренных школьников.
16. Интеллектуальная одаренность как феномен.
17. Познавательная сфера одаренных учащихся.
18. Семья как решающий фактор развития одаренности.
19. Роль психолога в работе с родителями одаренного ребенка.
20. Проблемы развития одаренности у учащихся различных возрастов.

## Тематика рефератов

1. Одаренность как феномен.
2. Личностный подход к проблеме одаренности.
3. Модели одаренности.
4. Проблема одаренности в психологии.
5. Концепция творческой одаренности А.М.Матюшкина.
6. Лонгитюдные исследования одаренности.
7. Проблема одаренности в истории психологии.
8. Проблема интеллектуальной одаренности.
9. Способность как проблема психологии.
10. Феноменология гениальности.
11. Понятие специальной одаренности.
12. Социальный интеллект как показатель одаренности.
13. Одаренные дети как особая категория детей.
14. Методы диагностики одаренности.
15. Психологическая помощь одаренным детям.
16. Образование как система формирования одаренности.
17. Особенности обучения одаренных детей.
18. Роль школьного воспитания в развитии одаренности.
19. Особенности взаимодействия педагога и одаренного ребенка.
20. Влияние обучения на становление личности одаренного учащегося.

## РАЗДЕЛ IV. ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

- 1 Общее понятие об одаренности. Учения об одаренности в истории философии.
- 2 Одаренность в трудах Платона, Демокрита, Сократа.
- 3 Хуан Уарте, И.Кант, Дж.Локк, Гельвеций о феноменологии одаренности.
- 4 Проблемы «насильственности таланта» в работах Ф.Гальтона.
- 5 Теория «чистой доски».
- 6 Первые экспериментальные исследования в области одаренности.
- 7 Понятие способности в психологии. Этимология понятия способности.
- 8 Суть функционально-генетического подхода к исследованию способностей.
- 9 Суть личностно-деятельностного подхода к исследованию способностей.
- 10 Классификация способностей.
- 11 Роль генетических и средовых детерминант в формировании способностей.
- 12 Особенности экспериментальных исследований Термена и Фримена.
- 13 Интеллектуальные способности. Влияние микросреды на интеллектуальные способности учащихся.
- 14 Особенности формирования и развития способностей в процессе обучения со сверстниками.
- 15 Современные концепции одаренности (структура интеллекта Гилфорда, концепция одаренности Дж.Рензули, и др.)
- 16 Классификация видов одаренности.
- 17 Общие и специальные способности. Соотношение общих и специальных способностей в работах отечественных психологов.
- 18 Исследования способностей Ч.Спирменом и Х.Тэрстоуном.
- 19 Специальные способности.
- 20 Языковая одаренность (признаки, типы, диагностика).
- 21 Математическая одаренность
- 22 Техническая одаренность. Диагностика технических способностей.
- 23 Музыкальная одаренность. Диагностика музыкальной одаренности.
- 24 Литературная одаренность
- 25 Моторная одаренность.
- 26 Социальная (лидерская) одаренность. Структура социальной (лидерской) одаренности.
- 27 Исследования одаренности Н.С.Лейтесом.
- 28 Исследование одаренности М.А.Холодной.
- 29 Особенности развития одаренных детей.

- 30 Проблемы одаренных детей.
- 31 Личностное самоопределение одаренных детей.
- 32 Профессиональное обучение и профессиональная адаптация одаренных детей.
- 33 Профессиональный выбор одаренных детей.
- 34 Организация обучения одаренных детей на основе личностно-ориентированного подхода.
- 35 Особенности взаимодействия педагога и одаренного учащегося.
- 36 Становление личности одаренного учащегося в процессе обучения.
- 37 Основные понятия психологии воспитания. Роль школьного коллектива в воспитании
- 38 Воспитание одаренных детей средствами творческого и интеллектуального труда.
- 39 Особенности воспитания одаренного ребенка в семье. Стили семейного воспитания.
- 40 Особенности развития познавательных процессов одаренного ребенка.
- 41 Физическое и психосоциальное развитие одаренного ребенка.
- 42 Самореализация в труде одаренных детей.
- 43 Профессиональный выбор. Факторы, определяющие профессиональный выбор.
- 44 Профессиональная мотивация.
- 45 Наблюдение. Психологическая характеристика одаренного ребенка на основе наблюдения.



**РАЗДЕЛ V.  
ПРОВЕРОЧНЫЕ ТЕСТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ  
«ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ»**

**1. Из какого языка пришло слово “вундеркинд”?**

- а) английский
- б) немецкий
- в) французский
- г) итальянский

**2. Что означает слово “вундеркинд” ?**

- а) “чудо-ребенок”
- б) умный
- в) гениальный
- г) одаренный

**3. Кто, объясняя достижения выдающихся художников, поэтов писал “не от искусства и знания, а от божественного предопределения и одаренности”?**

- а) Платон
- б) Демокрит
- в) Пифагор
- г) Аристотель

**4. Из какого языка пришел термин гений (“дух”)?**

- а) латинский
- б) немецкий
- в) греческий
- г) испанский

**5. Что в переводе означает термин “талант” (от греч. talanton) ?**

- а) образование
- б) воспитание
- в) крупная мера золота
- г) одежда

**6. Кем был предложен термин “чистая доска”?**

- а) Дж. Локк
- б) Д. Дидро

- в) Гельвеций
- г) Г.Лейбниц

**7. Автором какого трактата является И.Кант?**

- а) “О гении”
- б) “Наследственность таланта: ее законы и последствия”
- в) “Парадокс об актере”
- г) “О составных элементах художественно мыслящего ума”

**8. Кто не разделял концепцию Ф.Гальтона о генетически детерминированного и фиксированного интеллекта?**

- а) А.Бине
- б) Л.Термен
- в) Р.Кеттелл
- г) Дж.Равен

**9. Какое понятие ввел в психологию ученый Д.Хебб ?**

- а) генотипический интеллект
- б) коэффициент интеллекта
- в) умственные способности
- г) социальный интеллект

**10. На рубеже каких веков в рамках ассоциативной психологии появился функциональный подход к одаренности?**

- а) 19-20 веков
- б) 18-19 веков
- в) 17-18 веков
- г) 16-17 веков

**11. В чем заслуга известного руссокого ученого Г.И.Россолимо?**

- а) ввел понятие одаренности
- б) создал методики диагностики интеллектуальной одаренности
- в) описал гениальность как феномен
- г) дал определение коэффициенту интеллектуальности

**12. “Одаренность является уровнем и одновременно типом реагирования индивида на требования жизни”. Кто высказал это мнение?**

- а) В.Штерн
- б) Э.Клапаред
- в) В.Лоуэнфельд
- г) Дж.Рензули

**13. До какого времени одаренность определяли исключительно по тестам интеллекта?**

- а) до нач. 19 века
- б) до нач. 20 века
- в) до сер. 19 века
- г) до сер. 20 века

**14. Модель структуры интеллекта Дж.Гилфрда предлагает по шутливому утверждению автора около \_\_\_\_\_ способов быть умным.**

- а) 120
- б) 110
- в) 130
- г) 140

**15. Кто из специалистов, анализируя подходы большинства отечественных и зарубежных авторов к проблеме соотношения интеллекта и креативности, выделяет 3 основных позиции?**

- а) А.М.Матюшкин
- б) К.Д.Бирюков
- в) В.Н.Дружинин
- г) М.А.Холодная

**16. “Одаренные дети создаются не хорошей школой; очевидно, что этот процесс имеет принципиально иную технику” Кто высказал данное мнение?**

- а) В.Штерн
- б) Э.Клапаред
- в) В.Лоуэнфельд
- г) Дж.Рензули

**17. Какой советский ученый считает, что в составе высших психических функций человека нет и не может быть ничего врожденного, генетически наследуемого, психика человека является результатом воспитания в широком смысле этого слова?**

- а) Э.В.Ильенков
- б) К.Д.Бирюков
- в) В.Н.Дружинин
- г) М.А.Холодная

**18. Кто является автором культурно-исторической теории развития высших психических функций?**

- а) Л.С.Выготский
- б) А.Н.Леонтьев
- в) С.Л.Рубинштейн
- г) Б.М.Теплов

**19. Сторонники какой теории считали, что развитие, рассматриваемое как переход индивидуума на более высокую ступень, есть результат биологического созревания организма и его взаимодействия со средой?**

- а) “вероятностная теория”
- б) “эволюционная теория”
- в) “революционная теория”
- г) “основной биологический закон”

**20. В ходе изучения биографии 400 выдающихся людей было установлено, что \_\_\_\_\_ % из них имели серьезные проблемы в период школьного обучения в плане приспособления к условиям школьной жизни?**

- а) 50%
- б) 40%
- в) 60%
- г) 65%

**21. Какой известный специалист в области изучения детской одаренности утверждает, что особая потребность в умственном поиске, в умственной нагрузке характерна для одаренных детей, даже тех, чьи необыкновенные способности видны не сразу?**

- а) Н.С.Лейтес
- б) А.Н.Леонтьев
- в) С.Л.Рубинштейн
- г) Б.М.Теплов

**22. Кому принадлежит высказывание “Познание начинается с удивления”?**

- а) Платон
- б) Сократ
- в) Демокрит
- г) Аристотель

**23. Кто произнес слова: “Все представляется самос собой разумеющимся лишь тому, чей разум еще бездействует”?**

- а) С.Л.Рубинштейн
- б) Л.С.Выготский
- в) А.Н.Леонтьев
- г) Б.М.Теплов

**24. Кто ввел в психологию понятие “познавательная самодеятельность”?**

- а) Д.Б.Богоявленская
- б) З.И.Калмыкова
- в) А.М.Матюшкин
- г) К.Дункер

**25. Кем были предложены термины “дивергентное мышление” и “дивергентные задачи” ?**

- а) Д.Гилфорд
- б) А. Бине
- в) Р.Кеттелл
- г) Дж.Равен

**26. Что специалисты С.Кейплан, Д.Сиск, П.Торренс рассматривали в качестве основной особенности мышления творчески одаренного человека?**

- а) оригинальное мышление
- б) легкость генерирования идей (“продуктивное мышление”)

- в) гибкость мышления
- г) склонность к задачам дивергентного типа

**27. “Способность к оценке обеспечивает возможности самодостаточности, самоконтроля, уверенности одаренного, творческого ребенка в самом себе, в своих способностях”. Кому принадлежат эти слова?**

- а) А.М.Матюшкин
- б) З.И.Калмыкова
- в) А.М.Матюшкин
- г) К.Дункер

**28. Кто внес значительный вклад в разработку проблем самоактуализации?**

- а) А.Маслоу
- б) Бине
- в) Р.Кеттелл
- г) Дж.Равен

**29. Назовите фамилию ученого, который писал: “Школа мало использует их возможности, почти не проявляет заботы об их дальнейшем росте?”**

- а) Н.С.Лейтес
- б) А.М.Матюшкин
- б) З.И.Калмыкова
- в) А.М.Матюшкин

**30. “Одаренные дети, так же как и их “нормальные” сверстники, часто не понимают, что окружающие в большинстве своем существенно отличаются от них и в мыслях, и в желаниях, и в поступках”. Кому принадлежат данные мысли?**

- а) Ж.Пиаже
- б) Бине
- в) Р.Кеттелл
- г) Дж.Равен

**31. Кто является автором “концепции эгоцентризма”?**

- а) Ж.Пиаже
- б) Д.Сиск

- в) Бине
- г) К.Тэкэкс

**32. До сколько лет, по мнению Т.Ханта, разработка теста для “выявления способности иметь дело с людьми” развивает социальный интеллект?**

- а) 17-18
- б) 15-16
- в) 16-17
- г) 18-19

**33. Кому принадлежит следующее высказывание: “... следует различать предвидение будущего масштаба свершений и оценку качественных особенностей дарования?”**

- а) К.Тейлор
- б) Б.М.Теплов
- в) Т.Хант
- г) Бине

**34. Кто из ученых на основании исследований сделал вывод о том, что половину всех одаренных детей, выявленных в начальной школе, составляют девочки?**

- а) Б.Кларк
- б) Л.Холлингуорт
- в) Л.Термен
- г) Р.Стернберг

**35. В каком году Дж.Мейкер (США) было проведено исследование, в результате которого было обнаружено, что дети с разными видами зрительных недостатков, имеют выраженные особенности в когнитивном развитии?**

- а) 1971
- б) 1970
- в) 1991
- г) 1990

**36. Кем были в школе А.Энштейн, Х.К.Андерсен, Вудро Вильсон?**

- а) дислексиики

- б) “белые вороны”
- в) “сами себе на уме”
- г) “гадкие утята”

**37. Кто считал, что признаки интеллекта всегда имеют более обобщенный, комплексный характер?**

- а) Ф.Гальтон
- б) А.Бине
- в) У.Синклер
- г) Д.Армхейм

**38. Какой ученый внес существенный вклад в обоснование и разработку наблюдения как психологического метода?**

- а) М.Я.Басов
- б) В.С.Юркевич
- в) А.Ф.Лазурский
- г) Д.Магидссон

**39. Продолжите высказывание американского автора: “лучший прогноз будущего поведения человека - это \_\_\_\_\_?”**

- а) прошлое
- б) настоящее
- в) профессия
- г) здоровье

**40. Какой ученый характеризует менторство как наиболее перспективную форму обучения детей с выдающимися способностями?**

- а) П.Торренс
- б) Э.Крепелин
- в) У.Синклер
- г) Д.Армхейм

**41. Кому принадлежат слова: “Все специальные способности человека – это в конце концов различные проявления, стороны общей его ... способности к обучению и труду?”**

- а) З.И.Калмыкова
- б) М.Я.Басов



- в) С.Л.Рубинштейн
- г) В.С.Юркевич

**42. Кто из ученых занимался всесторонним изучением одаренных детей и выявил структуру математических способностей ?**

- а) В.А.Крутецкий
- б) ) А.М.Матюшкин
- б) З.И.Калмыкова
- в) А.М.Матюшкин

**43. Что не включает в себя “трехкольцевая модель Дж.Рензули?”**

- а) интеллект выше среднего
- б) гениальность
- в) усиленная мотивация
- г) творческие способности

**44. Кто в начале XX века предположил, что в основе одаренности лежит особая «умственная энергия», которая, будучи постоянной для отдельного индивида, значительно отличает людей друг от друга?**

- а) Э.Крепелин
- б) П.Торренс
- в) А.Бине
- г) Ч.Спирмен

**45. Кто выступал против “узкого интеллектуализма”?**

- а) А.Ф.Лазурский
- б) Б.М.Теплов
- в) М.Я.Басов
- г) Д.Магидссон

### Ключи к тесту

<b>1б</b>	<b>10а</b>	<b>19б</b>	<b>28а</b>	<b>37б</b>
<b>2а</b>	<b>11б</b>	<b>20в</b>	<b>29а</b>	<b>38а</b>
<b>3а</b>	<b>12а</b>	<b>21а</b>	<b>30а</b>	<b>39а</b>
<b>4а</b>	<b>13г</b>	<b>22а</b>	<b>31а</b>	<b>40а</b>
<b>5в</b>	<b>14а</b>	<b>23а</b>	<b>32а</b>	<b>41в</b>
<b>6а</b>	<b>15в</b>	<b>24а</b>	<b>33б</b>	<b>42а</b>
<b>7а</b>	<b>16а</b>	<b>25а</b>	<b>34а</b>	<b>43б</b>
<b>8а</b>	<b>17а</b>	<b>26а</b>	<b>35а</b>	<b>44г</b>
<b>9а</b>	<b>18а</b>	<b>27а</b>	<b>36 а,б</b>	<b>45б</b>

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

### Основная

1. Анастаси А. Дифференциальная психология. – СПб.: НАРОД, 2002. – 188 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М.: Лантерна, Вита, 1995.
3. Коноплева Н.А. Одаренность и гендер. // Женщина в российском обществе. – 2000. - №1. – С. 24-30.
4. Краткий тест творческости личности. // Пособие для школьных психологов / Под ред. Щербанова Е.И. – М., 1998.
5. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников. – М.: Мысль, 2000.
6. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности. – М.: АПН РСФСР, 1960.
7. Лейтес Н.С. Проблема способностей в трудах Б.М. Теплова.// Способности: к 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова. – Дубна: Издательский центр «Феникс», 1997.
8. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. // Вопросы психологии. 1960. - №1. – С.7-17.
9. Либин, А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций: / А.В.Либин.- Учеб.пособие для студ.высш. учеб.заведений. – 3-е изд., испр. – М., Смысл, Издательский центр «Академия», 2004. – 527 с.
10. Лобанов А.П., Коптева С.И. Актуальные проблемы интеллекта
11. Одаренные дети / Под ред. Бурменской Г.В., Слуцкой В.М. – М., 1991.
12. Основные образовательные программы по обучению и воспитанию в Республике Беларусь. / Одаренным детям – особенная забота // Народное образование, 2000 - № 6 – С. 34-36.
13. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Лейтеса Н.С. – М., 2000.
14. Савенков А.И. Детская одаренность: теоретические основы развития. – М., 1996.

15. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М., Смысл, 2000.
16. Холодная М.А. Психология интеллекта. - СПб., 2000. – 389 с.

#### **Дополнительная**

1. Аминов Н.А. Модельные характеристики способностей и одаренности учителя.// Способности: к 100-летию со дня рождения Б.М.Теплова. – Дубна: Издательский центр «Феникс», 1997.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: Прогресс, 1994.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986.
4. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1983.
5. Больнеков А.И. Психотренинговая социодинамика. Упражнение. Игры. – СПб.: «Интер», 1991. - 239 с.
6. Гете В. Мысли об искусстве. – М., 1938.
7. Гипплус С.В. Тренинг развития креативности. – С-П: СТД, 2001. - 89с.
8. Голицын Г.А., Петров В.М. Информация – поведение - творчество. – М.: Наука, 1991.
9. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. – М.: Прометей, 1994.
10. Гржибкова Л. К проблеме таланта и вопросам его идентификации // Диагностика познавательных и профессиональных способностей/ Под ред. В.Н.Дружинина. М.: Институт психологии РАН, 1988.
11. Даль В. Совладание // Толковый словарь великорусского языка Владимира Даля: В 4т. М., 1995, Т.5.
12. Доровкой А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. – М.: Смысл, 2002. – 158с.
13. Либин А.В. Стилиевые особенности познавательных процессов и учебная деятельность // Способности и обучение. – М.: Наука, 1991. – С.102-115.
14. Ломброзо Ч. Гениальность и умопомешательство. – М., 1995.
15. Небылицын В.Д. Жизнь и научное творчество. – М.: Научно-издательский центр «Ладомир», 1996.

16. Панпурин В.А. Внутренний мир личности и искусство. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1990.
17. Психогимнастика в тренинге/ Под. ред. Н.Ю.Хрящевой. – СПб.: «Антерио», 2000. - 89с.
18. Юркевич В.С. Саморегуляция как фактор общей одаренности // Проблемы дифференциальной психофизиологии. – М., 1972.

Репозиторий ВГУ